EDUCAR AL HOMO VIRTUAL

En búsqueda de una Didáctica del Arjè desde una Mayéutica Interdisciplinaria

SUSANA COPERTARI

INOVAR

EDUCAR AL HOMO VIRTUAL
En búsqueda de una didáctica del arjè desde la mayéutica interdisciplinaria

INOVAR

Susana Copertari

EDUCAR AL HOMO VIRTUAL
En búsqueda de una didáctica del arjè desde la mayéutica interdisciplinaria

1.ª edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2023

Copyright © da autora.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).

Susana Copertari. Educar al homo virtual: en búsqueda de una didáctica del arjè desde la mayéutica interdisciplinaria. Campo Grande: Editora Inovar, 2023. 146p.

ISBN: 978-65-5388-111-2
DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-111-2

1. Educar. 2. Homo Virtual. 3. Didáctica. I. Copertari, Susana.

CDD – 370

Editora-Chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero
Capa: Juliana Pinheiro de Souza
Imagem da capa enviada pela autora: encurtador.com.br/cmH45

Conselho Editorial
Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antonio Lopes de Oliveira
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Maria Cristina Neves de Azevedo
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Ordália Alves de Almeida
Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Editora Inovar
Campo Grande – MS – Brasil
Telefone: +55 (67) 98216-7300
www.editorainovar.com.br
atendimento@editorainovar.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora se responsabiliza publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria e assumindo responsabilidade integral perante terceiros, seja de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo. Declara ainda que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não viola nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros. A autora afirma que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade desta obra. O conteúdo não reflete a opinião da editora e do conselho editorial.

DEDICATORIAS y AGRADECIMIENTOS

A mis amados
hijos y nieta: Sebastián, Julieta y Gina,
A mis padres Anita y Domingo siempre en mi corazón.

A la *Universidad Nacional de Rosario (Argentina)*, quién me brindó la oportunidad de formación con un pensamiento crítico, reflexivo y emancipador, desde el lugar de estudiante en la década de los 70, y en más de 40 años como catedrática y docente investigadora en carreras de grado y posgrado.

Al *Dr. Claudio Neves Lopes*, colega y amigo incondicional por aceptar el desafío de prologar este libro en portugués. Por ocuparse, además, de la encomiable labor de gestión, coordinación y publicación de este Ensayo.

A la Editorial INOVAR (Brasil) por brindarme este espacio de divulgación y publicación de este Ensayo, a fin de socializar en esta ocasión, parte de la producción científico académica originada a partir de mi Tesis Doctoral titulada: *"Política Pública de Inclusión Socioeducativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015-2019). Análisis del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el Marco de la Educación a Distancia desde el Contexto de una Antropología de las Políticas Públicas", bajo la dirección del Dr. Fernando Avendaño (UNR) y la co-dirección de la Dra. Silvia Alucin (UNR- IRICE- CONICET). Tesis defendida y aprobada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, para obtener el título de Doctora en Educación con fecha 09/08/2022.*

Al *Dr. Fernando Avendaño (UNR),* director de mi Tesis Doctoral por aceptar prologar esta obra en español, a quien agradezco y me siento honrada, ya que porta el título de "Profesor Distinguido Ilustre" de mi ciudad, otorgado por el "Honorable Concejo Municipal de Rosario", quien, con su ejemplo, destacado profesionalismo y afectividad me acompaña y alienta siempre a continuar produciendo socialmente conocimiento crítico, con calidad científica y académica.

A la co-directora de mi Tesis Doctoral *Dra. Silvia Alucín* (UNR-CONICET-IRICE) por su seriedad profesional, apoyo y dedicación constante.

A la *Dra. Mariana Maggio (UBA)*, evaluadora de mi tesis, motivadora incansable en la creación de estas nuevas categorías pedagógicas y didácticas emergentes que presento en este Ensayo. Categorías detectadas por ella en la Tesis Doctoral y que a partir de la formulación de una pregunta con la cual me sentí interpelada, abrió un deseo inacabado como una lanzadera para escribir este ensayo y asumir este desafío. Preguntó en aquel momento: ¿Si tuvieras que decirme cuál es el renglón original de tu tesis, ¿qué me responderías? Quedé atónita frente a la pregunta, lo confieso, y luego acotó, "si buscas en tu tesis, descubrirás que hay categorías pedagógicas y didácticas emergentes para seguir trabajando en un posdoctorado". Esa simple, pero compleja acotación de Mariana me animó a descubrirlas, ponerles un nombre, llenarlas de contenido, sentido y significado para escribir este ensayo.

A las otras dos colegas evaluadoras que integraron el tribunal: *Dra. Susana Marchisio por la (UTN/UNR, Argentina) y Dra. Catalina Opazo* (Secretaria Ejecutiva de Política de Reactivación Educativa Integral del Ministerio de Educación, Chile) por sus ricos, desafiantes y valiosos aportes.

A la Mgtra*. Yanina Natalia Fantasía,* colega entrañable, a quien va todo mi agradecimiento; discípula que, con su inteligencia, profesionalismo y paciente lectura, aceptó hacer la "Presentación" de este libro; acompañándome en este proyecto como lo viene haciendo con otros desde hace más de 15 años, compartiendo esta fantástica travesía intergaláctica de navegación por el ciberespacio recorriendo portales educativos innovadores.

A los y las colegas de "LA TECHNÉ EDUCATIVA", especialmente a las y los Profesoras y Profesores: (SIA) Sebastián Lusa; Dr. Fernando Avendaño; Dr. Gerardo Kahan; Prof. Claudio Delmaschio; Prof. Jorgelina Kolodzinski; Prof. (SIA) Roberto Barrón; Prof. Nora Reina; Mgtra. Raquel Gioffredo; Prof. Lorena Nalli; Prof. Alejandro Bassano; Dr. Claudio Neves Lopes; Mg. Wilson Chiluiza Vásquez; Mg. Soledad Parra; representantes de un gran colectivo docente de distin-

tas universidades nacionales, extranjeras y del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Argentina). Presentes desde su inicio junto a los y las Docentes Autoconvocados, por la invalorable colaboración y dedicación desde el origen de este «Oráculo Pagano» de los «Diálogos de La Techné Educativa», durante la Crisis Pandémica Mundial y postpandemia, trabajando incansable y desinteresadamente para conservar la continuidad educativa. Educar con otros formatos posibles por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje fue el desafío, en la búsqueda de esa “Otra Educación” para “Educar al Homo Virtual” para Siglo XXI.

PREFÁCIO

"O êxito consiste em ter êxito, não em ter situação de êxito.
Condição de palácio toda terra larga tem.
Mas, onde estará o palácio se não o construirmos?"
Fernando Pessoa.

Prefaciar uma obra por si só é uma honra que não se pode descrever, mas se torna ainda mais significativo fazê-lo quando estamos no século XXI e adentrando um retrocesso humano em diferentes partes do mundo e de uma forma especial e muito peculiar na América Latina. Com certeza, a concretude de um livro 'ebook', quando tantos foram lançados à fogueira em épocas que pensávamos que faziam parte do passado, merece aplausos, vez que estamos numa américa em que os direitos sociais e humanos são usurpados, trabalhadores escravizados, não mais por gargalheiras e não mais pelo pulso forte do algoz, seu igual, a lhe açoitar, mas porque lhe foram entorpecidas as "ideias".

Ideias entorpecidas vão muito além da impossibilidade de compreender além das aparências e de refletir para além do imediato, permitem que atrocidades sejam cometidas e aceitas como virtuosas até mesmo para si. É muito maior e profundo do que aquilo que Hannah Arendt aponta quando diz que "vivemos tempos sombrios onde as piores pessoas perderam o medo e as melhores perderam a esperança"[1]. É maior que perder a esperança, pois, quando a perdemos, pelo menos, distinguimos a iniquidade presente, embora sem potência para lutar contra ela. E se conquistas que favoreceram a um contingente majoritário de seres humanos são derrubadas, não só com o aceite, mas o apoio de cada um dos beneficiados num retrocesso sem igual, não poderíamos esperar algo diferente em relação à busca de uma didática maiêutica e interdisciplinar.

Arendt nos alerta que o sistema social perverso se explica porque todos os homens se tornaram igualmente supérfluos como seres humanos. Quando todos igualmente perdem a totalidade que com-

1 ARENDT, Hannah. Diario filosófico 1950-1973. Barcelona: Herder Editorial, 2011. p. 85.

põem o humano, estaremos diante da barbárie. Por isso, o inacreditável que assistimos, anestesiados ou aterrorizados, foi se instalando e constitui-se de pouca estranheza para a maioria. A história da educação, como a história de grupos historicamente excluídos, mostra isso, mas muitas vezes a luta dos grupos minoritários está escondida — são os invisíveis. Tal luta fica reservada muitas vezes àqueles que estão diretamente envolvidos de alguma forma, pois, para os demais, é preferível que se garanta a invisibilidade.

A par do que foi dito, esta obra também nos convida a rever a necessidade de uma legislação mais robusta para a EaD, de acordo com os tempos atuais, formação continuada de professores, a fim de atuar em ambientes com alta disposição tecnológica, com recursos materiais e simbólicos motivadores e inovadores, especialmente elaborados pelos professores que são os verdadeiros conhecedores da propedêutica disciplinar e socioeducativa. São necessários sistemas de conectividade e acessibilidade mais ágeis, plataformas educacionais públicas mais seguras, aparatos tecnológicos à disposição de professores e alunos, com o objetivo de não aumentar as distâncias entre incluídos e excluídos do sistema, ampliando as desigualdades de todos.

Por isso, a importância das narrativas, da história, da memória, da escrita e, também, por isso a importância desta publicação. É grandioso ver esse resgate, seja para atualizar, organizar os “escritos”, chamar a refletir sobre diferentes aspectos e âmbitos da Educação e dos princípios da inclusão, que a minha querida doutora Susy Copertari (com permissão pela intimidade com a autora) traz aqui. E que possa servir, para além dos estudos acadêmicos, para que não esqueçamos da educação, da inclusão, do ser humano, da identidade, da singularidade, do ser, da sensibilidade. Não esqueçamos que a sensibilidade é estética, é política, é poética, é humana.

A publicação, que tenho a honra de prefaciar, traz a preposição de educar para a invenção, ruptura, consciência ativa, construção e reflexão crítica. O diálogo socrático já anunciava que a virtude nunca é algo tecnicamente fechado, encerrado ou sistemicamente conceituado, mas que é o maior bem humano que se realiza em sua aproximação, por meio do exame conjunto da própria vida. É a partir desse

ponto de vista que podemos projetar, pensar, transmutar, criar práticas pedagógicas reflexivas, imersivas, localizadas em múltiplos formatos e dispositivos. Isto é, ampliar o conhecimento nas redes sem perder sua vigilância epistemológica, torná-lo comunicável em diferentes ambientes e linguagens, recuperar sua complexidade para produzir um acontecimento coletivo e emergente que produza profundas, significativas e duradouras.

É um incentivo para os próximos escritos, seja para corroborar ou para refutar, compor ou ajustar. Assim é a diversidade: não se pretende absoluta, nem impor padrões ou valores, mas se alicerça e se estrutura do que é basilar, do humano. Humano que se sabe incompleto, humano falível, mas humano que reconhece sua interdependência. Portanto, agradecemos imensamente o convite da Dra. Susana Copertari, por me incumbir de prefaciar essa obra que servirá de alicerce para futuras pesquisas e leitura, assim como influenciará novas reflexões.

Dr. Claudio Neves Lopes
Coordenador do curso de graduação
em Educação Especial-UNIVR (Brasil)

PRÓLOGO

"Toda la tecnología tiende a crear un nuevo entorno humano...
Los entornos tecnológicos no son meramente pasivos
recipientes de personas, son procesos activos que reconfiguran a
las personas y otras tecnologías similares"
Herbert Marshall Mc.Luhan

"Los problemas que existen en el mundo de hoy no pueden
ser solucionados sólo en el plano del pensamiento
en el que fueron creados"
Albert Einstein

A las aulas de nuestras escuelas y universidades concurren integrantes de las llamadas "generación de los millenials", "generación Z" y "generación Alfa", niños y jóvenes nacidos en una sociedad aumentada donde la tecnología y las redes sociales son omnipresentes y donde los algoritmos toman cada vez más decisiones o sesgan sus percepciones. El impacto que la hiperconexión y la corporización de las tecnologías tiene en sus vidas alcanza diversos grados, dependiendo de la generación a la que pertenezcan.

¿Qué es ser ciudadano en esta sociedad del siglo XXI en el que las TIC son omnipresentes? Existe un ecosistema informático que nos rodea. Las TIC permean nuestra vida personal, social, cultural y económica. Activamos grandes cantidades de información, producimos y configuramos redes de interacción social. Eso nos exige nuevos comportamientos, nuevos valores, nuevos conocimientos y habilidades que nos permitan transitar los escenarios impregnados por este ecosistema de **cultura líquida**[1], en constante cambio, donde gestionar la incertidumbre se convierte en el día a día.

Esta migración de la era Gutenberg, del **orden de los libros**[2] al mundo digital, consiste en un cambio que la escuela afronta con no pocos resquemores sin ser consciente de que se ha modificado drás-

1 Término acuñado por Zygmunt Bauman en su libro *La cultura en el mundo de la modernidad líquida* (edición en español publicada en México por la Editorial fondo de Cultura Económica en 2013)

2 Título de un libro de Roger Chartier publicado por Editorial Gedisa

ticamente el ejercicio de la ciudadanía y las condiciones de acceso y permanencia en el campo laboral. Este nuevo entorno comunicacional, que sustituye a la galaxia Gutenberg, ha restringido el monopolio que tenía la escuela sobre la transmisión de saberes: el aprendizaje se ha hecho ubicuo.

La magnitud y rapidez de los cambios actuales sobrepasan la capacidad de adaptación y reacción de las instituciones educadoras clásicas: la familia y la escuela, que tienden a ser conservadoras, sobre todo para conservarse a sí mismas

Susana Copertari, en este texto de una profundidad teórica notable, pone de manifiesto cómo un entorno mediático, digital y reticular genera nuevas posibilidades y oferta nuevas herramientas para el aprendizaje de este "homo virtual", aprendizaje que debe rescatar su dimensión social y participativa y reforzarla.

En un libro reciente, Fernández Enguita[3], nos advierte que el desarrollo informacional y su impacto en el mundo educativo ha agudizado el contraste entre la experiencia intraescolar y la extraescolar del aprendizaje. Frente a una organización rígida en el espacio y en el tiempo llegan, con la digitalización, el aprendizaje ubicuo, la movilidad, el tiempo flexible y otras ventajas y sostiene que el sistema educativo debe asentarse en el conectivismo del conocimiento en redes.

En el mismo sentido, este texto de Copertari, aporta elementos de recapitulación del pasado educativo, diagnostica el presente y realiza prospectiva del futuro para contribuir a un debate necesario sobre la educación del homo digitalis.

Se afirma que ya no somos los Homo Sapiens, sino que somos Homo Digitalis a quienes las tecnologías nos modifican en la medida que las vamos modificando, se modifica el medio ambiente, las rutinas de encontrarnos empieza a mutar el cerebro y la idea de conciencia misma. Por eso, este libro plantea que no sólo es necesario mejorar nuestras capacidades naturales con las tecnologías sino educar para identificar estrategias alternativas, para investigar y evaluar los alcances y límites de los dispositivos y para lograr que sean herramientas potenciadoras del saber humano. Educar también para afrontar los problemas éticos, morales y científicos que supone el uso de ta-

3 Fernández Enguita, M. (2016) *La Educación en la encrucijada,* Madrid: Fundación Santillana

les dispositivos. Es que existe una simbiosis actualmente entre el cerebro humano y los accesorios digitales.

En síntesis, la propuesta de este libro es: ir más allá del reconocimiento y la repetición para que el instrumento aprendido se convierta en herramienta de creación en manos de sus usuarios.

Dr. Fernando Avendaño
Director del Doctorado en Educación (FHyA)
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

PRESENTACIÓN

En Búsqueda de una Didáctica del Arjè desde la Mayéutica Interdisciplinaria. Un Salto hacia la Praxis en Noctilucas

En el ensayo que presenta la Dra. Susana Copertari en esta oportunidad confluye toda su trayectoria académica y profesional. Si bien nos encontramos aquí para conocer y analizar las categorías emergentes que se desprenden de su tesis doctoral, encontramos en cada una de ellas las preocupaciones, pasiones y todo el caudal de investigaciones que a lo largo de estos años ha llevado adelante con su profesionalismo, solvencia y expertise.

En su tesis doctoral titulada "Política Pública de Inclusión socioeducativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015-2019). Análisis del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el marco de la Educación a Distancia desde el contexto de la una Antropología de las Políticas Públicas. Rosario (Argentina)" Susana se propone, además de analizar la política mencionada, generar un aporte con la construcción de categorías de análisis. Algunas de esas categorías, como *Pensamiento Acropolítico*, fueron construidas en el marco de la realización de la tesis, mientras que otras, como *Mayéutica Interdisciplinaria, Didáctica del Arjè* y *Praxis en Noctilucas,* emergieron luego de la defensa producto de la búsqueda incansable por encontrar los modos de denominar a las prácticas que se desarrollan en tiempos disruptivos y pandémicos por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

En esta presentación voy a centrarme en las tres categorías emergentes, que tienen el "plus" de haber sido trabajadas y puestas en discusión con otros colegas, en instancias de cursos de formación y diplomaturas como también en eventos académicos.

Antes de comenzar el recorrido por las mencionadas categorías, se torna imprescindible la referencia al "Plan Vuelvo a Estudiar Virtual" en tanto política de inclusión socioeducativa. El Plan estuvo alojado en una Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos y fue política pública provincial durante el período 2015-2019, por lo cual abar-

có todo el territorio santafesino. Fue una política que se anticipó a los modelos híbridos que en plena pandemia comenzaron a instalarse en los discursos y propuestas de especialistas, funcionarios y docentes. Su plan de estudios contemplaba un 89% de cursado en la virtualidad, a través de una plataforma educativa y un 11% de presencialidad. Los más de cinco mil estudiantes que llegó a tener el Plan a lo largo y a lo ancho de la provincia estaban acompañados por más de 300 docentes tutores y contenidistas, formados en el paradigma *Affective e-Learning* (ORTEGA CARRILLO, 2016), en el uso de las tecnologías para enseñar y en la interdisciplina. Otro aspecto distintivo del plan de estudios mencionado lo constituye la organización modular (que la interdisciplina favorece) y la evaluación por proyectos de acción sociocomunitarios, a partir de los cuales los estudiantes pueden poner en juego sus saberes educativos de la experiencia con los saberes académicos, en vinculación con el territorio que habitan, generando una transformación del entorno y a sí mismos.

Es precisamente en la conjunción entre TIC e interdisciplinariedad donde radica la potencialidad de la propuesta educativa del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, además de ser una política pensada para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) -tantas veces postergada-, y en el marco de la Educación a Distancia -modalidad de enseñanza, objeto de miradas desconfiadas durante mucho tiempo por la ausencia y/o la falta de presencialidad-.

Ahora bien, para adentrarme en el análisis de las categorías emergentes es necesaria la referencia al concepto de interdisciplina, que a su vez se constituye en una decisión metodológica del profesor, del docente tutor o del contenidista. Según Copertari, (2016; 2021) “la interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad” (TORRES SANTOMÉ, 1994, p.67, en COPERTARI, 2021, p.1162).

Es por ello que con la categoría *Mayéutica Interdisciplinaria* Susana propone -acuñando el sentido socrático del término mayéutica-, parir una nueva praxis didáctica. Se trata de un nacimiento, de una invención teórico epistemológica, filosófica, política, ideológica, antropoética y práctica, que trasvasa y trasciende, desde lo pedagógico

y didáctico, portales educativos de enseñanza y aprendizaje por entornos virtuales. Trasvasa y trasciende la mera integración de contenidos curriculares disciplinares y para ello son fundamentales los ejes problematizadores, considerando sus núcleos de aprendizajes prioritarios con los saberes educativos de la experiencia que los sujetos pedagógicos traen y sin resignar su propia episteme. Se trata de negociar significados para dar nacimiento a un nuevo conocimiento teórico y práctico, atravesando múltiples dimensiones por el ciberespacio, de una praxis que es dialógica y dialéctica, colaborativa, cooperativa y solidaria, antes de «dar a luz» lo nuevo (COPERTARI, 2022). Es una categoría metodológica porque se trata de una acción reflexiva que implica y requiere un abordaje diferente de las prácticas de la enseñanza.

Reconocer nuevos y diferentes abordajes en los modos de enseñar y aprender, nos vincula con la segunda categoría emergente: Didáctica del Arjé. Así la define Copertari:

> Es una propuesta de enseñanza y aprendizaje en torno a saberes problematizadores en constante movimiento, que requieren ser contextualizados para interpretar la realidad y comprender los procesos sociopolíticos y culturales transformadores e innovadores en educación. Se sustenta en el compromiso social con las prácticas socioculturales construidas y producidas para diseñar, implementar y evaluar instancias de formación, situaciones didácticas tendiente a acompañar a los y las estudiantes en sus prácticas de aprendizaje, investigar, reconocer y estudiar problemas relacionados con el aprendizaje, a partir de una mirada atenta y situada que propenda a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos y todas los/las estudiantes de diferentes instituciones y modalidades de los sistemas educativos. Favorece un entramado de redes colaborativas para el encuentro, el desencuentro, la síntesis y apertura de portales intergalácticos que permitan navegar por la red de redes, dejando fluir e ingresar el acontecimiento y lo incierto en las aulas, a través de perspectivas y estrategias diversas que surjan de una original constelación de articulaciones entre miradas pedagógicas, cognitivas, didácticas, afectivas y tecnoeducativas. Metodológicamente busca la creación, recreación y co-creación de tendencias educativas inspira-

> das en una hermenéutica sociocrítica para trabajar con variadas tecnologías; brinda un espacio pedagógico y didáctico de construcción y reinvención permanentes, sobre otros modos de concebir, argumentar, experimentar, crear, construir y producir socialmente conocimiento reflexivo y crítico (COPERTARI, 2022 b).

El movimiento constante y transformador del fuego como metáfora de los procesos de enseñanza y aprendizajes es el aspecto nodal de esta categoría, que intenta trascender los modos instalados en la presencialidad que no se pueden replicar en la virtualidad. En ese sentido, y tal como describe Susana en varias de sus presentaciones y en su tesis, es fundamental la figura del docente, que se posicione desde una perspectiva de trabajo interdisciplinar, dialógica, que desarrolle propuestas situadas, que sea creador o co-creador de materiales didácticos artesanales, con una permanente revisión de los contenidos y actividades, como también de sus prácticas de evaluación. De esta descripción emerge la figura del docente tutor contenidista (COPERTARI, 2021):

> Educador humanista y solidario que desde su condición de sujeto de amorosidad ACURRUCA, aloja, acompaña, guía, promueve, motiva y empatiza con sus estudiantes para trabajar en la virtualidad en grupalidad acercando distancias desde los principios de la pedagogía popular latinoamericana sobre las cualidades de un docente-discente progresista (s/p).

El docente tutor contenidista articula los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) con los saberes educativos (SEE) de la experiencia (OROZCO FUENTES, 2014), esos que los sujetos traen, y sin resignar su propia episteme, negocian significados para dar nacimiento a un nuevo conocimiento teórico y práctico. Asimismo, las acciones tutoriales que llevan adelante los y las docentes mediadas por las TIC en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) hacen que las transformaciones sociales, culturales y económicas que enmarcan la sociedad del siglo XXI sean exponenciales en forma uni, bi o multidireccional (COPERTARI Y FANTASIA, 2022).

En ese sentido, la figura del docente tutor virtual y contenidista nos da el puntapié para la última categoría emergente: *Praxis de Enseñanza y Aprendizaje en Noctilucas*:

> Las noctilucas son las responsables de "iluminar" el agua creando un efecto visual surrealista, son pequeños seres vivos capaces de emitir luz. Es el fenómeno que se conoce como bioluminiscencia. En educación, es aquella que entiende al vínculo docente y estudiante por entornos EVEA desde la praxis; parte de la práctica para ir a la teoría y volver a la práctica mediante una acción-reflexión recapituladora para una nueva acción resignificada (reflexibilidad crítica). Praxis es (acción+reflexión+acción) y a un docente tutor virtual, se lo piensa como un faro, guía, que acompaña y es aquel que acurruca y muestra caminos desde donde se puede llegar, como lo hacen las noctilucas durante la noche en la mar con los navegantes. Este docente en sus prácticas de enseñanza se vincula desde lo afectivo e inclusivo generando otro tipo de mirada respecto del estudiante, más empática pensando en él/ella como un sujeto creador, un sujeto de la praxis. Promueve la participación horizontal entendiendo a la educación como una práctica social y política emancipadora y transformadora de la realidad y de subjetividades (COPERTARI, 2022b).

Desde una perspectiva pedagógica, en esta categoría convergen las dos anteriores ya que invita a dar el salto que propone Maggio (2022), reconociendo el contexto complejo que estamos transitando, los intereses, necesidades y consumos culturales de los estudiantes, atendiendo a su condición de sujetos históricos con subjetividades en permanente constitución.

Asimismo, debemos reconocer que la contingencia de la pandemia (COVID-19) profundizó las condiciones de desigualdad que ya existían, y no podemos soslayar que todos hemos cambiado de algún u otro modo. Sin embargo, y como afirma Berardi (2020) "Lo seguro es que cruzamos un umbral: ya no hay normalidad a la que volver" (s/p).

Si bien la propuesta de *praxis* que plantea Susana, junto al *salto* que invita a dar Mariana pueden generar incertidumbres, temores, nuevas preguntas y pocas respuestas, son a su vez interpelaciones

a nuestros modos de pensar nuestras prácticas. Nos convocan a reflexionar en torno a qué educación queremos; nos impulsan a seguir prendiendo nuevos fuegos. En ese sentido, y tal como afirmaba Alicia de Alba (2007), "...la ausencia de certidumbre (certezas generales) no debería debilitar al campo de la educación, sino que tendría que visualizarse como una oportunidad inédita para repensar la realidad, el presente y el futuro" (DE ALBA 2007, p.85).

Por eso, celebro que Susana comparta estas categorías emergentes, que fueron reconocidas como parte de su impronta investigativa en contextos de incertidumbre y que es necesario discutirlas, re-trabajarlas y, por qué no, re-inventarlas.

Mgtra. Yanina Fantasía
Docente Investigadora
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

SUMÁRIO

CAPÍTULO I 23
DEL MITO AL LOGOS. UN SALTO HACIA PORTALES INTERGALÁCTICOS POR EL CIBERESPACIO

CAPÍTULO II 47
DESARROLLO, DISCUSIÓN Y PRAXIS

CAPÍTULO III 53
EL ARJÉ DEL MOVIMIENTO

CAPÍTULO IV 74
LA DIDÁCTICA DEL ARJÈ. EN BÚSQUEDA DE ESE OBJETO INASIBLE DE LA DIDÁCTICA

CAPÍTULO V 96
EL GRAN SALTO HACIA UNA DIDÁCTICA DEL ARJÈ EN VIVO PARA ENTORNOS VIRTUALES

CAPÍTULO VI 105
UN CAMINO DE PRAXIS EN NOCTILUCAS

CAPÍTULO VII 118
CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

SOBRE A AUTORA 140

ÍNDICE REMISIVO 143

CAPÍTULO I

DEL MITO AL LOGO. UN SALTO HACIA PORTALES INTERGALÁCTICOS POR EL CIBERESPACIO

I.1-De *las explicaciones basadas en los dioses a las explicaciones lógico-racionales sobre la etimología del concepto del Arjé en la Grecia presocrática (Siglo VI a.c)*

"Nada se parece más al pensamiento mítico que la ideología política."
Claude Lévi-Strauss

I-1.1- Introducción a la problemática

Desde fines del siglo XX y con la Ley 26.206/2006 (LEN) en Argentina se inicia un proceso de obligatoriedad de la Educación Secundaria. Tanto por parte del Gobierno Nacional como de los gobiernos provinciales, comienza un proceso lento pero sistemático -con distintos matices en materia de política pública de inclusión socio educativa- a partir de gobiernos reconocidos por la ciudadanía como progresistas, tanto a nivel nacional, como provincial en la provincia de Santa Fe donde habitamos, a fin de garantizar el derecho a la Educación como Derecho Humano.

El objetivo de la tesis, que en parte origina y se socializa en este ensayo, tiene como cometido fundamental, dar a conocer y socializar una categoría de análisis política y socioeducativa inédita en materia de política educacional, para trabajar en tiempos disruptivos, pandémicos y postpandémicos por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

En esta construcción se parte del concepto del "Homo Virtual", que va más allá, de pensar sólo en la mera virtualidad, sino de pensar a este "nuevo sujeto pedagógico" en el marco de un tipo de gubernamentalidad que denominamos democrático participativa como "Pro-

gresista Acropolítica". Sabemos que nuestra vida transcurre un 20% en un mundo real y un 70 % en el mundo de la imaginación- en lo virtual-, el 10% restante se lo dejamos al azar.

Hemos optado por denominar a este ensayo "Educar al Homo Virtual" porque creemos que este homo condensa al Homo Sapiens del lenguaje, al Homo Deus de la búsqueda existencial, al Homo Videns de la televisión, al Homo Digitalis de Internet, al Homo Ludens de los vídeo juegos y al Homo tweeter de las redes sociales, el Homo Prompts del ChatGPT de la inteligencia artificial; entre otros.

Se centraliza la preocupación de esta producción en las políticas públicas educativas de inclusión socioeducativas, especialmente con jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, abordadas en la tesis defendida el (08 de agosto de 2022), en Rosario, provincia de Santa Fe Argentina, de la cual se integran algunos fragmentos importantes en el despliegue teórico y metodológico del desarrollo que presentamos. Se opta por escribir en forma de ensayo al efecto de poder desocultar y desarrollar categorías pedagógicas y didácticas emergentes, que se vislumbran en la defensa de la tesis y se retrabajan en este escrito a sugerencia de una de sus evaluadoras.

Advertida la autora de estas categorías y dada la importancia estimada de su originalidad, continúa con el estudio investigativo al efecto de seguir profundizando las mismas a posteriori de la defensa y que aquí se publican con carácter inédito.

Toda construcción, lleva en su seno deudas con quienes nos antecedieron con sus enseñanzas, muchos años de estudio, prácticas, experiencias, dedicación y fundamentalmente el legado de quienes han dejado y dejan profundas huellas, marcas de maestros, maestras y pensadores, sin los cuales seguramente, estas construcciones y aportes no hubieran existido. El trabajo que aquí presentamos consiste en analizar desde una mirada puntualmente pedagógica y didáctica estos conceptos en constante construcción crítica y reflexiva de sus destinatarios.

A través de lo vivenciado y analizado en el marco de la tesis, sobre el Plan Vuelvo a Estudiar -línea virtual- objeto de estudio de la misma, puesto aquí en acto o enacted (BALL, 2012).

El recorte de la investigación se realizó sobre el "Plan Vuelvo a Estudiar Virtual", una de las líneas de inclusión socioeducativa con

jóvenes y adultos que no habían finalizado sus estudios secundarios, implementadas por los gobiernos de la provincia de Santa Fe (Argentina) durante los años 2015 a 2019, como política pública a quienes se los visitaba casa por casa para invitarlos a volver desde una concepción de estado presente, de estado de cercanía.

Alojado desde el 08 de junio de 2015 en una Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos (desde ahora EPJA) la Escuela de Enseñanza Media para Adultos 1330 (EEMPA 1330) con modalidad de cursado semipresencial, encuadrada en la Educación a Distancia (EaD) para estudiantes mayores de 18 años en adelante y sin límites de edad deseosos de finalizar sus estudios secundarios. Trayectorias escolares interrumpidas por múltiples causales (abandono, repitencia, sobreedad, maternidad temprana, lactancia y/o cuidado de hijos menores, discapacitados, privación de la libertad o situación de encierro, discapacidad, adicciones, cumplimiento de tareas laborales, zonas muy alejadas de un establecimiento escolar, entre tantos otros).

El Plan, como política pública del Estado Santafesino, expira al finalizar el mandato del último gobernador progresista, el 10 de diciembre de 2019, asumiendo el gobierno provincial otro gobernador de signo político contrario y por ende, como suele ocurrir, sustentando otro tipo de gubernamentalidad y concepción acerca de la educación inclusiva. Si bien, es dable aclarar que la EEMPA 1330 sigue existiendo, ha sido intervenida por las autoridades entrantes que le han otorgado otra impronta, ya no como política pública.

Este Plan abarcó todo el territorio provincial con un 89% de cursado en la virtualidad, a través de una plataforma educativa Moodle del Estado provincial (120 aulas virtuales aprox.), acompañadas por 300 docentes tutores y contenidistas, formados en el paradigma Affective e-Learning (ORTEGA CARRILLO, 2016) y en la perspectiva interdisciplinaria; evaluados a partir de proyectos de acción socio comunitarios (COPERTARI, 2022b, p. 183-196). Un Plan, que abarcaba todas las localidades provinciales en 57 sedes de conectividad, accesibilidad, acciones tutoriales evaluativas, clases de consulta en la presencialidad y que hoy como Escuela se intenta continuar sosteniendo con otras características. Tres años de cursado intensivo -característica de todas las escuelas para jóvenes y adultos en Argentina- cuatro

años de duración de cada Plan de Estudios, renovables ante el Consejo Federal de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de Santa Fe, con tres bachilleratos orientados (Economía y Administración; Agro y Ambiente y Educación Física).

La investigación se realizó en el marco de la Crisis Pandémica Mundial COVID 19 y el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), bajo la perspectiva de la EaD y la Tecnología Educativa (TE), en el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas (APP). A tal fin, se indagó y se analizaron investigaciones realizadas por especialistas, organizaciones, instituciones, universidades, ministerios de educación y gobiernos que dieron cuenta del estado del arte y de diversos procesos en general y en particular de los gobiernos progresistas santafesinos estudiados, con especificidad en esta política pública de inclusión social y educativa caracterizada por la virtualización de la enseñanza.

Las políticas y estrategias de estos gobiernos para afrontar la problemática de la inclusión con jóvenes y adultos (EPJA) por entornos virtuales, fue inédita, tanto en América Latina como en Argentina y en la provincia de Santa Fe, de allí su importancia y premiaciones recibidas entre los años (2015-2019) por diferentes estados que la replicaron, organismos nacionales y extranjeros, fundaciones, universidades tales como: -OEA (Washington, Perú y Panamá); Primer premio a la inclusión Socio Educativa de América Latina por Reduca- 2050 (Antigua Guatemala, 2016); UNESCO (Argentina, Uruguay y Chile); UNICEF de (Argentina, Chile, Brasil y Guatemala); EUROSOCIAL (Uruguay); Fundación Novella (Guatemala); Fundación Voz (Argentina); CAF (Uruguay); y que aún hoy, sigue siendo una deuda social educativa de enormes desafíos como problemática crucial que debe afrontar el siglo XXI en materia de inclusión con calidad educativa, justicia social, educativa, pedagógica y curricular (CONNELL, 2009; TORRES SANTOMÉ, 2011; RIVAS, 2015 en COPERTARI, 2022b, pp. 201-211).

La (EPJA), si bien ha sido reconocida en la Ley Nacional 26.206/2006 de la Nación Argentina, como modalidad educativa, aún hoy no ocupa la centralidad de las agendas políticas, continúa siendo una deuda social educativa (RIQUELME, et. al., 2018; AVENDAÑO, 2019) que los estados deben poner y priorizar en sus agendas 2030.

La importancia de su estudio y tratamiento cobra aún más vigencia, a partir de la CRISIS COVID 19 y del (ASPO), puesto que ambas tragedias irrumpieron durante la escritura de la tesis y profundizaron el interés por esta problemática y la relevancia de su estudio ante la necesidad de virtualización de la enseñanza (COPERTARI y LOPES NEVES, 2020, pp. 891-892); COPERTARI, 2021, pp. 1149-1157)[1].

Gobiernos, Ministerios de Educación, docentes, familias y sociedad en general se vieron interpelados ante la imperiosa necesidad de virtualizar la enseñanza en el 2020, proteger las trayectorias escolares y dar continuidad a los estudios en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La situación actual postpandemia agudizó el debate sobre ¿Qué escuela y universidad necesitamos para la Postpandemia? como se preguntan Avendaño y Copertari, (2022, p. 8 y 9). Las políticas públicas en materia de inclusión educativa no estuvieron ni están preparadas para pensar en otras modalidades, otros tiempos y espacios académicos ni escolares, nuevos diseños y formatos curriculares, infraestructura, categorías de análisis innovadoras para el abordaje de la educación que requiere el Homo Virtual del Siglo XXI y que aquí intentamos acercar como propuestas alternativas de abordaje.

A la par de lo planteado, este ensayo invita a revisar también, la necesidad de una legislación más robusta para la EaD, acorde a los tiempos que corren, una formación docente continua, a fin de trabajar en ambientes de alta disposición tecnológica (MAGGIO, 2018), con recursos materiales y simbólicos motivadores e innovadores, especialmente elaborados de forma artesanal por los y las docentes que son quienes realmente conocen la propedéutica disciplinar y socio educativa. Se requieren, sistemas más ágiles de conectividad y accesibilidad, plataformas educativas públicas y gratuitas, que son más seguras, dispositivos tecnológicos que estén a disposición de docentes y estudiantes con el objetivo de achicar las brechas entre incluidos y excluidos al sistema, no acentuando las desigualdades de todo tipo (LITWIN, 1995; 2008; MAGGIO, 2012, 2018, 2020, 2021, 2022; RIVAS,

1 Si se desea ampliar sobre esta política pública del Plan Vuelvo a Estudiar consultar:Susana Copertari. (2021). CURRICULUM INCIERTO, INTERDISCIPLINA Y VIRTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN UNA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN SOCIO EDUCATIVA (Santa Fe - Argentina, 2015 a 2019). *Revista Científica Educ@ção*, *5* (9), 1148–1169. 2021. Obtenido de https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/23

2015; ORTEGA CARRILLO; 2016; SOUSA SANTOS, 2020; COPERTARI, 2022b, pp. 217-225).

La Ley Nacional Argentina, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE): Nºs 118-10 (EPJA), 188-12 (PNEOyFD), 32-07, 346-18 sobre (EaD) abonan este propósito para resaltar la relevancia científica y académica de esta investigación a través del análisis, en profundidad, de esta experiencia concreta donde se recupera no sólo la experiencia, sino también, los recorridos teóricos, metodológicos y del trabajo etnográfico, destacando el desarrollo de tres categorías de análisis emergentes articuladas a las dos principales de base política como son:" Gubernamentalidad Democrática Progresista Acropolítica" y "Pensamiento Acropolítico"(principales); "Mayéutica Interdisciplinaria"; "Didáctica del Arjé" y "Praxis en Noctilucas" (emergentes) desde la mirada pedagógica y didáctica.

La intencionalidad es realizar un aporte para la innovación educativa, que sea disruptivo, incremental, revolucionario y de mejora continua (OBSERVATORIO TEC-LÓPEZ HEREDIA, 2017). Con total sinceridad y en primera persona debo decir que, al finalizar la defensa de la Tesis Doctoral, sentí con gran placer, emoción y convicción estar transitando el camino de la revolución mental de la que habla (BARICCO, 2019). Creo haberme animado a pegar el envión que propone Maggio en su libro "Híbrida" (2022) y aportar con este ensayo a "dar el gran salto" por el portal que dejó abierto la pandemia como oportunidad antes que se cierre y ya no tengamos la opción de transformar la educación que nos está demandando a las y los educadores este tercer milenio.

Un proceso que lleva muchos años de estudio y prácticas en la modalidad a distancia mediada por las TIC y la virtualización de la enseñanza, como así también, del aprendizaje. Vislumbro que es un compromiso con nuestros estudiantes y la sociedad, emprender este viaje desafiante por el ciberespacio, que será a saltos indefectiblemente, en la búsqueda de esa educación que imaginamos que se viene; saltar y cruzar el portal expectante y esperanzada, traspasarlo con todas sus contingencias y avatares lo más rápido posible antes que se vuelva a cerrar el portal.

Viajar por el inframundo recorriendo el ciberespacio, ingresar a ese otro universo que imaginamos y dibujamos en la defensa de

la Tesis Doctoral -tan bien interpretado y graficado por Pepo y Camila (2022) en la tapa que ilustra este libro y en las imágenes (p. 112) de este libro, del punto “VI: Un Camino de Praxis en Noctilucar”- atravesar y salir del portal y encontrarme parada frente a una Acrópolis Ateniense posmoderna vívida, pujante, enorme, imponente en lo más alto de esa enigmática ciudad, donde soplan vientos emancipatorios acompasados por un Kairós -ese tiempo sin tiempo, sólo reservado a los dioses en la Grecia Antigua- para transitar juntos, como colectivo de enseñantes progresistas, un nuevo tiempo educativo; un tiempo para transitar entre lo real y lo virtual de esta “Era Híbrida” (Copertari, 2022b).

Berardi Bifo (2020) en “El umbral” nos habla de: “Una alternativa esperada y prometida durante dos siglos, que ninguna política ha sido capaz de lograr, y que un virus ha puesto al alcance de una humanidad que, paradójicamente, se encuentra al borde de un precipicio, pero también en el umbral de una emancipación: la emancipación de la superstición del dinero y del trabajo asalariado. Si no sabemos crear estas condiciones, entonces tendremos que enfrentar precisamente el fin de la humanidad” (pp.12-13). Parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, (2020) cuando refiere a la cruel pedagogía del virus nos dice, “el virus es un pedagogo que vino a decirnos algo, el asunto está, en si estamos dispuesto a escucharlo”.

Una Acrópolis en un panóptico invertido, ya no para vigilar y castigar foucaultiano, sino al revés para emancipar, con una cima ensanchada hacia un horizonte planetario ampliado y extendido. Habitada por ciudadanos y ciudadanas, docentes, estudiantes y familias que han escuchado al virus que abrió un portal para “Otra Educación” posible y que será inexorablemente híbrida (MAGGIO, 2022); una especie de ensoñación postpandemia más inclusiva, innovadora, emancipadora, liberadora y democrática acompañados y guiados por los “Maestros Inspiradores” que están debajo, sirviendo de sólida base, sosteniendo esa Acrópolis dialógica con las convicciones que nos dejó y dejan los “Diálogos de la Techné Educativa”.

Un espacio compartido como una especie de *“Oráculo Pagano”*, término acuñado por el Prof. Claudio Delmaschio -intelectual lúcido y creativo de la Techné- a modo de fuente de información que sirve

para brindar respuestas a las preguntas que nos hacemos a diario, a discurrir sobre temas que despiertan interés, con respuestas que pueden referirse al pasado, al presente y al futuro, así como a la orientación sobre los fines de la vida misma y de las experiencias como educadores y educadoras. Un lugar donde hay sujetos a quienes todos escuchan con respeto y atención por su sabiduría sobre temas de todo tipo, pero siempre en situación de horizontalidad para la intervención necesaria y aportes de todos y todas.

Los oráculos han sido muy importantes y claves para la meditación en muchas culturas de la humanidad, han desempeñado un papel vital en la vida social, cultural y política. En el caso de la Techné, este oráculo es símbolo de democracia, es diverso, es fuente de conocimiento y orientación para quienes transitan el campo educativo. Sirvió y sirve como medio de comunicación social para conectarnos entre los docentes autoconvocados, con la generosa sabiduría que comparten entre pares, especialistas, pensadores y conocedores de las temáticas que nos convocan a través de praxis enriquecedoras. Con las consideraciones finales de este ensayo, se pretende realizar un aporte sustancial, innovador y propositivo para las y los docentes en general, las Ciencias de la Educación y la Educación Secundaria, y en particular a quienes deciden e implementan las "Políticas Públicas con Jóvenes y Adultos" para virtualizar la enseñanza y acompañar aprendizajes.

I.1.2- Mito y Pensamiento. El origen del Pensamiento Acropolítico en el abordaje de las categorías emergentes

Comenzaremos a partir de la introducción y como aconseja Jean-Pierre Vernant indagando sobre aquellos sabios que lo inventaron todo: los griegos, a fin de comenzar trabajando del "Mito al Logos", al efecto de ir buscando el origen de sustentación de las categorías emergentes que se desentrañan en este ensayo.

Jean-Pierre Vernant (1992) en sus libros "El Origen del Pensamiento Griego" (2017) y en "Mito y Pensamiento en la Grecia Antigua" (2003) nos explica "el contexto en el que se gestó el nacimiento de la racionalidad griega y todas las transformaciones que hicieron

desprender a los griegos de la mentalidad religiosa, tomando una nueva orientación, que condujo a la fundamentación de la polis, propiciando el nacimiento de la filosofía" (p. 170), motivando así un "gran salto" para el conocimiento humano. Para este autor, "los griegos lo inventaron todo".

Vernant (1992) expone:

> (...) las narraciones míticas de Grecia no las conocemos a través de sus propios creadores sino, a través de sus estudiosos. Son una historia fantástica de tradición oral que explica, mediante la narración, las acciones de seres que representan simbólicamente las fuerzas de la naturaleza, ciertas características de la condición humana, entre otras cuestiones; narraciones sobre las acciones de los dioses o héroes de la Antigüedad (p.181).

Para Lévi-Strauss (1990), el mito es lenguaje que opera en un nivel muy elevado y constituye un tercer plano del lenguaje en tanto que ensambla la lengua -el elemento sincrónico del lenguaje- y el habla como el elemento diacrónico, histórico o contingente. "Los mitos de la Grecia Antigua aluden a una historia imaginaria que altera las verdaderas cualidades de un sujeto o de una cosa y les da más valor del que tienen en realidad" (VERNANT 2003, p. 201). El paso del mito al logos para Vernant (2003) es uno de los pilares centrales del pensamiento de la Grecia presocrática.

El Logos, tiene muchos significados, se lo califica como "Razón", un cambio radical en la mentalidad de la época en la sociedad griega del siglo VI a.c, que va del pensamiento mítico al racional. El mito es la palabra, el modo en que se transmitía la cultura y la lengua materna de generación en generación; las creencias espirituales sobre el origen del mundo. "Su significado está vinculado al principio, al origen de todas las cosas y se lo entiende insoslayablemente conectado a la génesis del universo" (VERNANT 2003, p.171).

El mito y su significado para este autor cumple un papel medular en la cultura, es a repetición de generación en generación y posee un significado muy potente en el proceso de transmisión cultural. Para Lèvi Strauss (1987a) el mito cumple "tres funciones principales:

una explicativa, una de significado y una pragmática. La primera sirve para explicar, desarrollar o justificar el surgimiento, la causa y la razón de ser de diversos aspectos de la sociedad o bien de la vida de los individuos, como el mito griego, da cuenta del origen del mundo o el libro del Génesis de la Biblia" (p.35).

Las investigaciones dan cuenta que en todas las culturas la estructura es la misma, cambian los personajes aunque esas culturas no hayan tenido un contacto entre sí. Es un relato que se estructura en hilera, utiliza símbolos icónicos con la misma estructura para varias oraciones en una sola hilera.

Lèvi Strauss (1997), antropólogo estructuralista explica:

> (...) El mito no es simplemente una historia que pretenda explicar o justificar cuestiones de corte político, sino que nos pueden ofrecer la paz interior que necesitamos en ciertos momentos, ese consuelo que nos ayuda a levantarnos y seguir cuando hemos tenido que enfrentar la muerte, el dolor por la pérdida de un ser querido o la derrota personal (p.27).

Según el filósofo Fabián Coelho (2021):

> (...) Es una narración maravillosa que tiene por protagonistas a los dioses, héroes o personajes fantásticos, sin responder a un tiempo histórico, que intenta explicar o dar sentido a determinados fenómenos o hechos, proviene del griego μῦθος (mythos). (...) El mito como relato de la emergencia de los tiempos primordiales (p.1).

Las afirmaciones de Lèvi Strauss (1990) recogen varias críticas, especialmente de filósofos como Derrida, (filósofo francés, de origen argelino, asociado al posestructuralismo), más conocido por desarrollar un análisis semiótico conocido como la "deconstrucción" y Saussure, (lingüista, semiólogo y filósofo suizo), a quien se lo considera el padre de la "lingüística estructural" del siglo XX, cuestionando la objetividad de la ciencia. A quienes Lévi Strauss (1990, citado en Duche Pérez y Blaz Sialer, (2018) responde: "tales oposiciones binarias-diferenciales, en tanto que son inherentes a la mente humana,

son universales: la sustancialidad unívoca del hombre radica en su estructura mental, en el orden sistémico propio de su forma de pensar lo externo a él" (p.2).

Nuevamente, la lingüística nos ilustra sobre tal afirmación a través del lenguaje. Lèvi Strauss (1990) afirma que "la traducibilidad entre lenguas es posible gracias a que la estructura lingüística humana (y, por tanto, su capacidad de simbolización) es unívoca". (p. 40 citado en DUCHE PÉREZ y BLAZ SIALER, 2018, p.3). Esto mismo ocurre con la cultura, el antropólogo cuando realiza su trabajo de campo lo que hace realmente es una traducción de lo que sucede en la realidad, a través de un trabajo vivencial sobre lo que transmiten sus actores y actrices. Lo importante consiste en desocultar una porción de la realidad que se pretende estudiar cargada de signos, símbolos y significados por donde circula el sentido, de lo que se dice, hace y silencia, al menos en el nivel etnográfico.

En este sentido, analizar la cultura del otro diferente, del otro cultural, es un proceso que puede ser entendido como "traducir" a códigos culturales las formas de vida de los grupos humanos. Para Lévi-Strauss (1990), "hacer este proceso es posible gracias a que la mente humana es una, pese a las diferencias culturales existentes entre las diversas fracciones de la humanidad, la mente humana es en todas partes una y la misma cosa, con las mismas capacidades" (p. 40 citado en DUCHE PÉREZ y BLAZ SIALER, 2018, p. 3-4).

> (...) La categoría de mito no se restringe sólo al sentido de sobrevivencia en un mundo dominado por explicaciones científicas, sino que en nuestras sociedades son éstas las que sobrepasan los poderes de la imaginación que el profano, incapaz de aprehender en un solo movimiento el mundo tan complejo que se le revela, no tiene otra alternativa que volverse hacia el mito. El pensamiento mítico se convierte en un intercesor, en el único medio de comunicación entre físicos y no especialistas (LÉVI STRAUSS, 1992, p. 25).

En el ámbito educativo, por ejemplo, si nos remitimos a la sociedad actual Alicia de Alba (1994) reflexiona sobre la situación de las sociedades latinoamericanas, su crisis, mitos y perspectiva, advierte

en la presentación de su libro que estamos viviendo tiempos con cambios muy acelerados y trascendentes, desde fines del siglo XX, ante los retos que está planteando el siglo XXI. En su investigación aparece en la segunda parte el tema de los “Mitos” recortando su análisis al campo del currículum que es su especificidad y recupera elementos conceptuales de importantes trabajos de las dos últimas décadas por autores mexicanos, de otros países de América Latina, norteamericanos e ingleses, los articula y presenta elementos conceptuales propios (p.10) de gran valor.

De Alba (1994) destaca la función reguladora del mito, como las que venimos planteando en este ensayo, en otras épocas y durante o después de las crisis y que sirven para aventurar perspectivas diciendo:

> (...) la crisis a la cual se refirió Schwab en 1969, con diferentes matices y particularidades, atraviesa hoy en día al campo del currículum en países como el nuestro, el terreno de los discursos y de las prácticas educativas que se han debatido entre una postura técnica y otra crítica y se han afectado de diversas maneras ocasionado que a finales del siglo anterior se pudiera hablar de una crisis del currículum en educación, (...) en el cual se observan dos tendencias, una a su superación cualitativa, lo cual requiere de la generación de nuevos paradigmas y nuevas prácticas, y otra hacia la reiteración circular y paralizante de este momento crítico. En la segunda mitad de la década de los setenta y en la década de los ochentas, y debido a factores tanto académicos como geopolíticos, México fue una sede importante en América Latina en cuanto a la gestación y el desarrollo incipiente de un discurso crítico en el campo del currículum. Sin embargo, la complejidad misma del discurso y la inercia de las prácticas educativas institucionales, entre otras cuestiones, han propiciado que este discurso crítico funcione en muchas ocasiones como un mito que obstaculiza las transformaciones curriculares, apacigua a las mentes inquietas y permite a muchos portar un emblema de cambio y transformación, que en la práctica se ha traducido fundamentalmente en la obtención de espacios de poder en los cuales el discurso cobra sentido en sí mismo y no en su capacidad de afectación y transformación de las prácticas y las instituciones (p.11).

No obstante, la situación crítica que señala Alicia de Alba, (1994, p.11) sobre al mito coincidimos con su análisis cuando dice que, en México su país -deducimos que en gran parte de la educación latinoamericana también- se encuentra una importante riqueza sobre los mitos para trabajar en materia del currículum. De allí nuestro interés por la temática que nos convoca y retomando a Lévi Strauss (1987.b) sobre el mito nos dice:

> (...) el mito como relato hace referencia a una irrupción del "otro tiempo" en el "tiempo de los hombres" que provoca el origen de la realidad más vasta, del mundo o el origen de algo en el mundo; es decir, estamos ante la presencia de vínculos entre distintas calidades de tiempo que se expresan en el origen como fundamento y en el origen como principio; (...) el mito se define por un sistema temporal; combina las propiedades de la lengua y el habla; refiere siempre a acontecimientos pasados, antes de la creación del mundo o de las primeras edades o de hace mucho tiempo (p.9).

El pasado es un tiempo que en el mito evoca la tradición de un grupo social, la lengua oral transmitida de generación en generación, los ancestros, la transmisión de la cultura de un pueblo; un acontecimiento que aparece como real y ficcional al mismo tiempo.

> El mito es un producto social, carece de autor, es anónimo; posee un origen individual, su producción y transmisión se encuentran exigidas y determinadas socialmente por la razón por la cual su consecuencia quedará indicada en su resocialización. El mito al no poseer autor pertenece al grupo social que lo relata, no se sujeta a ninguna transcripción y su esencia es la transformación y un militante creyendo repetirlo lo transforma (LÈVI STRAUSS, 1987b, p. 9).

Desde este lugar, creemos poder tomar envión y dar el gran salto hacia la comprensión de otros mundos, y llegar a estudiar al "Homo Virtual" con las necesidades de otros tiempos, espacios educativos y universos o como afirma Lèvy (1999) "nos habilita a pensar si lo real no ha sido siempre virtual, porque lo único que se opone a lo real es lo

actual" (p.10). Este autor se pregunta ¿lo real no ha sido siempre virtual? ¿Qué es la virtualización? El término virtual se emplea para manifestar la ausencia pura de existencia, simplemente esto, presuponiendo la realidad como una concreción material y tangible. "Lo real estaría en el orden del "yo lo tengo", en tanto que lo virtual estaría dentro del orden del "tú lo tendrás", o de la "ilusión", por lo cual permite la ironía para referirse sobre las diversas formas de virtualización" (p.11).

La palabra virtual etimológicamente viene del latín "virtualis" de la Edad Media, deriva de "virtus", que significa fuerza, potencia, empuje. Para Aristóteles la filosofía medieval y la teología escolástica pretendió utilizar la razón como la forma más apropiada de acceder al conocimiento. Este enfoque sirvió para interpretar el contenido sobrenatural que le otorga el cristianismo a la revelación, un movimiento importante que se extendió por las escuelas europeas del medioevo y en las universidades fundadas en el siglo XI, y que se propagó luego hasta el siglo XVII. Siglo en el que se producen dos grandes rupturas epistemológicas, el racionalismo de Descartes, por un lado y el empirismo de Bacon por el otro.

Entre lo posible y lo virtual, lo posible ya está constituido, pero se mantiene en el limbo (LÉVY, 1999, p. 10). Conforme a este pensamiento, lo virtual es lo que existe en potencia, pero no en acto. Lo virtual para Lèvy (1999) tiende a una actualización permanente, pero no se concreta de un modo efectivo. "Lo posible se realizará sin que nada cambie en su determinación ni en su naturaleza. Es un real fantasmagórico, latente. Lo posible es idéntico a lo real, sólo le falta la existencia. La realización de un posible" (p.10).

En este ensayo nos interesa indagar sobre la "*Didáctica del Arjè"* por entornos virtuales, puesto que en la virtualidad no se puede trabajar igual que en la presencialidad, ni didáctica ni pedagógicamente. Esta construcción categorial emerge de la tesis doctoral de Copertari (2022.b) al abordar distintos paradigmas para analizar las políticas públicas en materia de Educación a Distancia (EaD) y Tecnología Educativa en el contexto de una Antropología de las Políticas (APP). Todo ello, pensando en otras posibilidades educativas de inclusión para el nivel secundario -conforme al recorte que realiza- con jóvenes y adultos que por múltiples razones no han podido concurrir regularmente a

clases, no terminaron la secundaría y requieren de otros formatos y presencialidades para finalizar sus estudios.

En esta tesis, la autora plantea la necesidad de abandonar el paradigma positivista y neoliberal en muchas de las sociedades democráticas actuales, especialmente latinoamericanas como la suya, Argentina, en los años estudiados (2014-2019). Explícita en su tesis que encontramos por un lado, la existencia de un tipo de gubernamentalidad "anatomopolítica" al decir de Foucault, (2009, citado en COPERTARI, 2022b, p. 201), cuya intencionalidad radica en disciplinar sujetos sociales con dispositivos de seguridad y control al servicio del modo de producción capitalista expoliador, homologando educación a mercado. Un modo de producción que fomenta el individualismo competitivo y excluyente, con nichos de corruptela política y fetichista al interior de los grupos del poder hegemónico, generando sujetos pasivos, disciplinados y reproductores de un tipo de sociedad y educación que pretende educar ciudadanos sujetados a la sociedad de consumo para ser consumidores y servir al sistema de acumulación en pocas manos.

Por otro lado, Copertari (2022.b, p. 201-202) plantea la existencia de una gubernamentalidad que también remite a ciertos planteos de Foucault (2009) con un tipo de gubernamentalidad democrática populista, -es dable aclarar que en Argentina a este tipo de gubernamentalidad también se las denomina progresista -utiliza el asistencialismo por parte de un "Estado Benefactor" que es compasivo respecto a los sujetos y las sociedades que gobierna, pero lejos está en sus efectos lograr concientizar en la cultura del trabajo pues es subsidiario y si bien brinda una ayuda económica destacable a los más desfavorecidos otorgando becas, viviendas, planes sociales, entre otras tantas medidas no erradica la pobreza. Si bien, es una gubernamentalidad que se considera positiva en algunos aspectos, no logra frenar la recesión, no genera más fuentes de trabajo, no logra desarrollar una toma de conciencia crítica en la ciudadanía para alcanzar mejores condiciones de vida, laborales ni socioeconómicas, tampoco educativas.

Sin dejar de reconocer ciertos beneficios de este tipo de gubernamentalidad, Copertari afirma que a estos ciudadanos y ciudadanas, generalmente se les pide como contrapartida algo a cambio, "beneficios", cómo el voto en las próximas elecciones. Esta política, si bien

aparece como un paliativo importante para estos sectores vulnerables, insiste en que no generan concientización sobre la necesidad de un cambio en la injusta distribución de la riqueza y termina, como la política anterior, sin resolver el problema infraestructural de la pobreza y la marginalidad.

Antes de seguir avanzando, es importante interrogarse sobre ¿qué es ser progresista en los países latinoamericanos? En consonancia con lo que plantea "Nueva Sociedad" (2011) en "¿Progresistas? Partidos y Movimientos en América Latina", coincidimos en que al ser un concepto tan controversial, es propicio antes de cualquier otro análisis, "indagar acerca de las trayectorias, las formas organizativas, las culturas políticas, los valores, las rupturas y las inercias de los partidos y movimientos que han vehiculizado procesos progresistas en América Latina" (p.1). "Cuál es el vínculo entre Estado, gobierno y partido, cuáles son las tensiones entre las viejas utopías y los nuevos pragmatismos, la pervivencia de visiones clientelares de la política, las tentaciones unanimistas para «defender la revolución», los personalismos en detrimento del fortalecimiento de procesos colectivos de participación y decisión, y un largo etcétera" (p.1).

Al ejercicio de este tipo de poder Copertari (2022,b, p. 202) lo vincula con la "biopolítica" planteada por Foucault, (2009), también con ciertos rasgos fetichistas, autoritarismo, clientelismo, prácticas y actos de corruptela y patoterismo en el ejercicio del poder; sujetos ciudadanos sumidos dentro de la denominada "patria sindical", muchas veces nociva para los intereses de sus afiliados, si bien pregonan la participación y en general, sus afiliados/as son ciudadanos/as activos que obtienen beneficios satisfactorios mejorando su calidad de vida y les interesa participar en la vida social y política por la defensa de sus intereses laborales, generalmente, siguen acríticamente la figura de un líder, que les resulta carismático y catalizador de sus problemas y necesidades, pero con el agravante que quienes dirigen estas organizaciones sindicales muchas veces se valen de mecanismos políticos coercitivos para con sus afiliados y así perpetuarse en el poder.

Un tipo de gubernamentalidad que, si bien reconoce y amplía derechos sociales, políticos, educacionales en democracia, lo hace en base a "sujetos de la necesidad", y por tanto, de la dependencia asis-

tencialista, a cambio de una ayuda económica, subsidiaria, trabajo o prebenda como contraprestación de ese favor" (COPERTARI, 2022.b, p. 207). Desde este lugar, se hace necesario discutir cómo interpretamos las necesidades. Según Arancibia, (2020), si éstas resultan de un orden fundamental en un contexto donde entra en el debate público político de qué manera se abordan, si individual o socialmente estas necesidades, supone una revisión profunda respecto a qué entendemos por necesidad, cómo se define y cuál es el rol de las mismas en un sistema económico capitalista dependiente.

> Pensar al sujeto necesitado en tanto trabajador o trabajadora plantea una postura distinta respecto a quien es ese sujeto y de qué manera se vincula con su entorno y su comunidad. Propone recuperar la perspectiva de la economía del trabajo y ampliar de este modo la capacidad reflexiva a la hora de pensar los desarrollos sociales. Sabiendo que unificar criterios resulta necesario de modo analítico, hay que tener el recaudo de no soslayar en función de unificar, las particularidades de cada espacio (ARANCIBIA, 2020, p. 1).

Ser progresista en Argentina, es proponer fundamentalmente en lo socioeconómico que el Estado, acompañado por la sociedad en su conjunto, cree espacios de participación y consolidación democrática y pluralista, se generen condiciones de vida que permitan a los sujetos superar las desigualdades sociales achicando las brechas entre excluidos e incluidos, con medidas económicas, políticas, culturales y socio educativas más solidarias a través de procesos genuinos de inclusión y participación social y ciudadana, en cada barrio, comuna, municipio, club, sindicato, escuela, centro de salud, tanto en zonas rurales como en la urbanas.

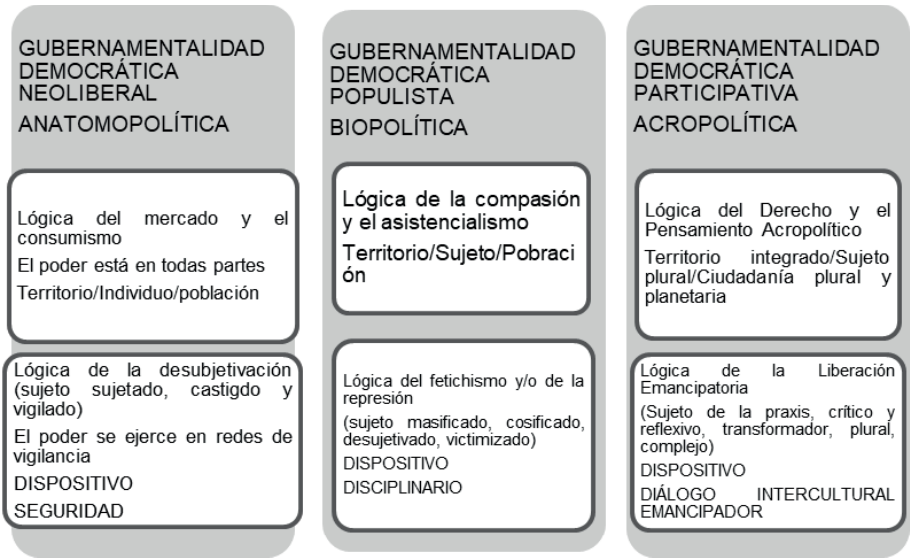
Abriendo espacios de atención ciudadana e implementando proyectos de acción socio comunitarios solidarios productivos y cooperativos, se fortalecen fundamentalmente los microemprendimientos, las medianas y pequeñas industrias (PYMES) de la ciudad y el campo fomentando la industria nacional, regional y local. En materia educativa lo importante es establecer como política pública una escuela entendida como institución social, una educación pública como práctica

social y política, a la inclusión socio educativa como eje vertebrador y a la calidad educativa en términos de calidad social y no mercadotécnica (COPERTARI, 2022 b, p. 200-201).

En palabras de Foucault (2002) “el biopoder tiene como objetivo administrar y controlar a las personas; el biopoder tiene dos componentes: uno dirigido al control de las personas de forma individual, que se llama anatomopolítica; y otro dirigido a las poblaciones en su conjunto, que es la biopolítica” (p.165). En ambas gubernamentalidades se observan ciertos sesgos similares, aunque parezcan diferentes, de las que deviene una concepción de sujeto sujetado a la sociedad capitalista y consumista conforme a los planteos de Foucault (2009), cuando conceptualiza a la sociedad capitalista en un panóptico para la vigilancia y el control.

Junto a Muñoz (2019) nos preguntamos entonces ¿constituye la democracia una fantasía social o una idea que puede ser todavía un acontecimiento? Todos los rasgos que hoy se relacionan con la democracia liberal y la libertad (sindicatos, sufragio universal, enseñanza pública y gratuita, libertad de prensa, etc.) se han logrado en el siglo XXI gracias a las luchas de las clases más bajas (Muñoz, 2019); acordamos con Žižek que estas “luchas son el producto de las luchas populares”. (ŽIŽEK, 2010: 108, citado en MUÑOZ, 2019, p. 154).

Para una mejor comprensión del desarrollo que venimos haciendo sobre los distintos tipos de gubernamentalidades, compartimos el Cuadro Nº 8 de la Tesis Doctoral de Copertari (2022 b) para facilitar la comprensión de lo que se viene planteado:



Fuente: "Estilos de Gubernamentalidades de las políticas públicas según nuestro enfoque de las políticas" (elaboración propia) de Copertari, S. (2022b, p 424).

La democracia según (RANCIÉRE, 1996, op. cit MUNOZ, 2019, p.154) no es el resultado del capitalismo, sino que ilustra la interrupción de su narrativa, entendida como el conjunto de significaciones y significados asociados al principio de la igualdad como generador de la diferencia. Las luchas populares, sin lugar a dudas, fueron las que ganaron los derechos y las grandes transformaciones de las que hoy gozan las democracias populares y se deben seguir profundizando.

Por estas razones y en la creencia de que aún existen alternativas posibles desde esta concepción de la democracia frente al capitalismo financiero, somos conscientes que se ha encargado de explicar a las y los trabajadores, vaciar, liquidar de contenido y sentido ciertas conquistas especialmente sociales y laborales de los trabajadores, como son también, las luchas de género, de los pueblos originarios y de las minorías en general, coincidimos en que debemos seguir luchando (MUÑOZ, 2019, p. 153 y 154). Desde este lugar y con total convicción y distintos matices, sostenemos la posibilidad de construir colectivamente "Otra Educación" en el marco de una Gubernamentalidad Democrática Progresista Acropolítica *(*COPERTARI, 2022b, p. 424), como un llamado ético desde el compromiso social educativo

(GERLERO, 2018). Como una categoría política que sirve para entender desde el pluralismo democrático cómo ocurren las transformaciones sociopolíticas progresistas en algunos espacios de la vida política.

Copertari, (2022.b, 207-210) en su tesis propone como categoría teórica política una educación basada en la "gubernamentalidad democrática progresista, participativa y acropolítica", sustentada en un "pensamiento acropolítico" de construcción colectiva explicitado más arriba para un anclaje educativo. Este tipo de gubernamentalidad se caracteriza por trabajar por una inclusión genuina (MAGGIO, 2012) con tecnologias y emancipadora (FREIRE, 1971) para los sujetos sociales, mediante un pensamiento liberador que lo denomina "acropolítico", (acro, de acrópolis, símbolo de la sabiduría griega donde confluyen arte, riqueza y democracia) y político (polis, ciudadano, pueblo) en el sentido del "zoon politikon" aristotélico, ya que el hombre también es un animal político y social.

En Aristóteles, significa que el hombre vive mejor en una "polis", la forma organizadora de la ciudad griega. El hombre se convierte en hombre -utilizando el genérico por aquellos tiempos- viviendo en comunidad con OTROS; en una sociedad regida por leyes y costumbres que deben ser cumplidas. Salvando las grandes distancias con esa sociedad esclavista aristotélica, Copertari (2022b) propone en la actualidad para educar al "Homo Virtual" un pensamiento horizontal, democrático, expansivo y complejo desde un horizonte ampliado -como el que favorece la acrópolis griega, bien a lo alto "para alcanzar la sabiduría", más inclusivo, no bancario (FREIRE, 1971), ya no para "vigilar y castigar" (FOUCAULT, 2009), sino para un tiempo de concientización en una pedagogía liberadora.

Sujetos de la praxis (FREIRE, 1971) como constructores de otredad, emancipadores y transformadores de la realidad emergente, al mismo tiempo que ven transformada su subjetividad como sujetos de esa praxis concientizadora y liberadora (FREIRE, 1971, citado en COPERTARI, 2022b). María Antonia Muñoz (2019) realiza un análisis muy profundo en este sentido con sólidos aportes cuando explícita: "Estas perspectivas son refrescantes en un contexto donde muchos saben que las formas del capitalismo actual está derivando en un desastre social y ecológico y, aun así, se sigue funcionando como

si esto no pudiera ser transformado". Como sostiene el esloveno Žižek (2008), en algún momento "se perdió la capacidad de pensar en alternativas globales ¿Por qué no repetir el gesto democrático de ser fiel a la igualdad y la libertad? ¿Por qué no volver a un núcleo universal de normas y valores, como manera de respetarnos entre todos"? (ŽižEK, 2008: s/p citado en MUÑOZ, 2019, p. 155).

Parafraseando a esta autora, advierte que Laclau y Mouffe (1985, op. cit. MUÑOZ, 2019, p.144) ya habían dicho que una democracia radical y plural sostenía en el centro de su institucionalidad la emergencia de los antagonismos y Žižek (2009) contra esto argumenta que justamente la Fantasía "pluralista" y "multiculturalista" caracteriza a las democracias contemporáneas, ahogando la emergencia de otros antagonismos, en particular los que pongan en cuestión al capitalismo. El gran malestar, aparece como síntoma colectivo, pero no por ello nos permite pensar en las utopías de lo imposible, del acontecimiento (BADIOU, 2012, 2013) en el marco de ese fantasma. Aún siendo estos argumentos llenos de inconsistencias dice Muñoz (2019, p. 155), hay una preocupación que suele ser compartida válida.

> La multiplicación de las formas de explotación asociadas a convertir a todo (el ser humano, su cuerpo, la naturaleza, etc.) en objeto, comerciable, acumulable y/o de consumo es innegable. Pensar otras instituciones (político-económicas) es necesario para superar la crisis del capitalismo financiero. Esto requiere asumir que la decisión ética está en el núcleo de cualquier estrategia política y que la tragedia, el hecho de que ninguna salida es definitiva y última, el hecho de que el protagonista, el sujeto político tiende a desaparecer, es el destino inexorable (MUÑOZ, 2019, p. 155).

Muñoz (2016, 2019) continúa diciendo que en la década de los 80' varios pensadores se reunieron en México para pensar las alternativas políticas latinoamericanas anticapitalista, ya que la apertura democrática podría ser un terreno propicio para avanzar hacia otras formas de producción con sociedades menos injustas, como los sustentados desde las centro izquierdas democráticas.

"¡Podía ocurrir según Pereyra (1985) que tanto la toma del poder político concentrado en el aparato del Estado como la progresiva construcción de un nuevo sistema hegemónico, que debía ser combinado para alcanzar un proyecto histórico combinado entre el gesto crítico y universalizante que propicia la democracia, no por ello ausente de las tensiones que esta suscita siempre"! (citado en MUÑOZ, 2019, p.154).

> Malestares (o síntomas) asociados a la formación de una "clase política" que se comporta como y, en alianza con los sectores concentrados de la economía. Malestares asociados a la incapacidad de cambiarles la vida laboral y económica a los ciudadanos. Éstos han sido procesados, en algunos casos, a través de discursos conservadores (la culpa es de los migrantes, los pobres, etc.). En otros casos, fueron tramitados por consignas más asociadas con la igualdad y la libertad, sin tocar el núcleo duro de la economía neoliberal. Creemos que no se trata de poner en cuestión sino también generar propuestas políticas que movilicen las pasiones; que recuperar el gesto democrático es introducir la pregunta por la igualdad y la libertad dentro de las instituciones económicas; que ese gesto de la revolución democrática debe ser repetido y requiere de la fidelidad, lo cual debe ser parte de la reflexión sobre las estrategias políticas. Olvidada después de los 80, bajo el discurso de la razón y el fin de la historia, pero recuperada en el nuevo siglo por gobiernos asociados al giro, a la izquierda ("populistas", "socialdemócratas", etcétera), la dimensión de la "fe" o la pasión sobre un principio (no líder ni héroe individual), nos permiten proponer que la igualdad y la libertad que están presentes en las democracias latinoamericanas, todavía pueden instituir una comunidad de creyentes que reorganicen radicalmente las relaciones sociales. Volver posible lo imposible (MUÑOZ, 2019, p.156).

En esta línea de pensamiento y desde la educación Copertari (2022.b) propone formar sujetos activos, críticos y reflexivos; conceptos que se van profundizando a lo largo de este ensayo, tendientes a ensamblar el "Pensamiento Acropolítico" con la "Didáctica del Arjè", tomando como central el problema de la enseñanza y de qué enseñamos.

El pensamiento de Edith Litwin (1998), coincidente con esta preocupación, ubica el problema en el debate didáctico contemporáneo:

> (...) en el debate didáctico contemporáneo, parece saldada la discusión respecto del carácter científico de la didáctica. Reconocer que hoy se puede analizar su crecimiento a la luz de los aportes de las investigaciones nos permite apreciar, en primer término, un desarrollo sin parangón al compararlo con el de las últimas décadas (p.41).

Sin embargo, tanto las diferencias temáticas como metodológicas en la utilización de los resultados de la investigación, como en la construcción didáctica que generan una especie de debate entre las diferentes perspectivas teóricas de este campo específico, se reconocen algunas de las diferentes "dimensiones teóricas de la didáctica, fruto de las nuevas producciones en este campo" (LITWIN, 1998, p.41).

Silvia Morelli (2008), cuando se refiere al "Diseño y planeamiento del curriculum" y que es lo que nos interesa a esta altura del desarrollo advierte:

> El planteo acerca de la didáctica lo presentamos como articulador entre las teorías y las prácticas de enseñanza. Pero admitimos que es un campo que goza del reconocimiento de los didactas y educadores, con dificultades frente al reconocimiento de otras disciplinas (Camilloni, 1995). No obstante, para aquellos que miramos el campo de la didáctica desde dentro, implica entenderlo desde las problemáticas de la enseñanza ubicando a la clase como su objeto privilegiado. Vinculado con otros campos como el sociológico, antropológico, epistemológico y de la psicología cognitiva queda ineludiblemente ligado a las tareas de intervención social y cultural; estás preocupaciones referidas a la constitución de la investigación didáctica como cuestión que ayuda a definir objetos (p.2).

El problema de la didáctica no puede ser comprendido disociado de las problemáticas curriculares, para Morelli la investigación didáctico-curricular como un modo complejo de asumir el estado actual

de demarcación de estos campos y su convivencia epistémica (p.2) son importantes. Desde nuestra concepción y acordando con Litwin (1998) y Morelli, (2008), esta problemática es multidimensional, multirreferencial y compleja. (MORIN, 2002). Un holograma a construir y deconstruir constituido por varias dimensiones. Una problemática para ser abordada en el marco de la teoría antropológica de lo didáctico dada nuestra formación, interés y perspectiva sobre el análisis de la inclusión socio educativa desde una "Antropología de las Políticas Públicas Educativas" (BALL, 2016; COPERTARI, 2023.b, p. 202-210). Tesis de la cual surgen las categorías emergentes que venimos desarrollando desde una mirada pedagógica y didáctica.

Esta mirada se sustenta en un enfoque heurístico y hermenéutico crítico (HABERMAS, 1992) que toma algunas dimensiones del problema didáctico, focalizado en tres niveles de conocimiento: *teórico, tecnológico y práctico.* Se focaliza, no sólo en la reflexión teórica de las categorías, sino a partir de ellas y en contexto para animarnos a pegar el gran salto hacia la educación del futuro (MAGGIO, 2022), a través de una revolución mental (BARICCO, 2019), mediada por la cultura digital. Una revolución mental que nos permita alcanzar una praxis emancipadora e inclusiva, que denominamos "*praxis en noctilucas",* para navegar creativamente por la red de redes brindada por el ciberespacio, antes que el portal se cierre y nos quedemos atrapados en la educación decimónica del pasado (MAGGIO, 2022; LION, 2022; CARRIÓN,2020;COPERTARI,2021).

CAPÍTULO II

DESARROLLO, DISCUSIÓN Y PRAXIS

II-1- *La Búsqueda del Arjè o ARCHÈ en los Griegos. El Origen*

Para Vernant (1992) la preocupación de los presocráticos fue dar una respuesta lógica, concreta y racional al problema central de la filosofía griega sobre el origen, el *Arjé,* y la constitución del cosmos, de todo cuanto existe en el universo, constituyéndose en los precursores del pensamiento científico. El Mito, es importante ya que representa el "universo espiritual de la polis" y el acceso a un mundo espiritual reservado en los comienzos a una aristocracia de carácter guerrero y sacerdotal. Las narrativas míticas al constituirse en elementos de una cultura común, están integrada por conocimientos, valores, técnicas (p.1) (...) -base para las polis de la democracia griega- "son llevadas a la plaza pública y sometidas a crítica y controversia" (p.1) como en nuestra Techné Educativa.

Para Echegoyen Olleta (2022), el Arjé o Arché es: "el principio o esencia última de todas las cosas". El concepto griego arché (o arjé) se traduce como el principio. Un concepto central en la filosofía presocrática y preocupación nodal de los primeros filósofos. De las investigaciones sobre el arché se desprende la importancia que tiene preguntarse sobre el elemento del que se componen todas las cosas del universo.

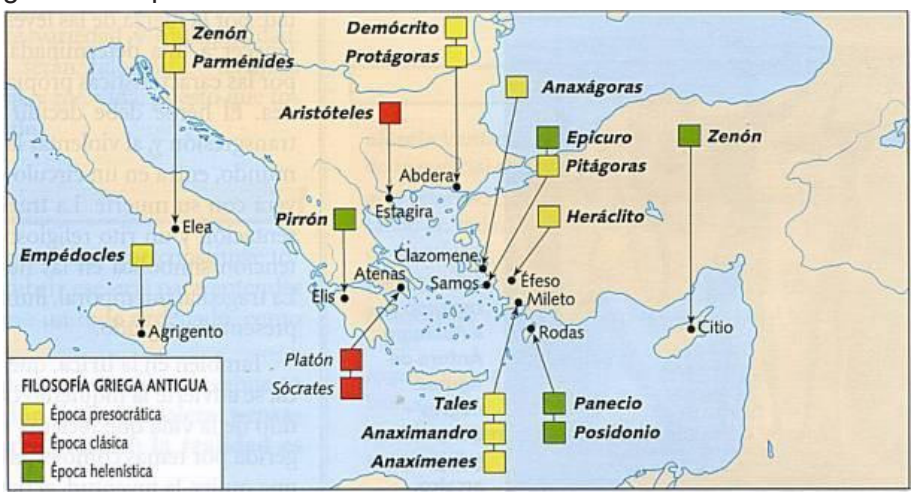
> Los presocráticos concebían el arché con ciertas características: a) principio temporal: b) realidad situada en el principio de los tiempos, a partir de la cual se generó todo lo existente; c) constitutivo último de lo real: elemento que se encuentra en todas las cosas, por tanto común a todas ellas; d) constitutivo «último» porque no se encuentra en la «superficie» de las cosas, en lo visible o experimentable por los sentidos: cómo ser, podríamos objetar a la tesis de Tales de Mileto, según la cual, el *agua* es el *arché*, que el árbol que veo no es agua, no tiene el aspecto del agua, a lo que Tales argumenta que, más allá de las apa-

> riencias, el agua es el fundamento de su existencia, ya que sin ella el árbol no viviría, por lo que de alguna manera debe estar presente en el árbol para que éste viva; elemento que determina el ser propio de cada ente: las características y procesos a los que está sometido todo objeto están determinadas por el principio del cual está compuesto (ECHEGOYEN OLLETA, 2022, pp.2 y 3).

Para Empédocles, son cuatro los principios creadores: aire, agua, tierra y fuego, entonces, el ser y el comportamiento de un objeto estará determinado por la diferencia en la composición de estos elementos, o sea "el cuerpo A tendrá propiedades distintas al cuerpo B, si A está compuesto fundamentalmente de tierra y B de fuego" (ECHEGOYEN OLLETA, 2022, p. 3).

II-2- *Contextualización georeferencial*

Presentamos un mapa para delimitar la Filosofía Griega Antigua en la Época Presocrática:



Fuente: Sanchez Bravo, E. (08/10/2010) En: https://auladefilosofia.net/2010/10/08/indice-de-presocraticos/. (Recuperada, 18 de octubre de 2022)

Sánchez Bravo (2010) hace un análisis de cada presocrático y sostiene que estos filósofos se preguntaron sobre el origen del universo proponiendo respuestas a preguntas tales como: *¿Cuál es el elemento primordial que compone el Universo*?

En la Grecia Antigua los filósofos en general coincidieron en que el elemento primordial, al que denominaron arché o arjé, sería una única sustancia por tanto se los denominó como monistas, en oposición a los llamados pluralistas ya que consideraban al arché compuesto por varias sustancias. En ese sentido, Sanchez Bravo (2010) sostiene que Tales de Mileto (624 a.C. – 546 a.C.) fue el primer filósofo de la historia en plantear que el Universo se componía de una sustancia llamada "agua". Otras fuentes dicen sobre Tales: "argumentó que el agua era el elemento del cual se componían todas las cosas, el único realmente necesario para la vida y una sustancia capaz de generar movimiento y cambio" (VENTURA EDUCACIÓN, 2016, p. 1).

Su discípulo Anaximandro acuñó el concepto de ápeiron en referencia a lo ilimitado, a lo infinito. Para él el ápeiron es el principio al que denominaban el arjé de todas las cosas como lo indeterminado. Ese ápeiron origina y también destruye conforme a las necesidades, y, por tanto, según el orden del tiempo, cada cual paga sus culpas y puede reparar las injusticias.

Ápeiron, era el elemento primigenio desde las piedras y las hojas, hasta las estrellas. Indefinible, no tenía forma ni límites. "*Anaxímenes* al contrario, pensó que el *arché* debía ser el *aire,* un elemento infinito como lo ápeiron, pero que él encontraba mucho más explicativo de manera racional: el aire, a través de procesos físicos como la rarefacción y la condensación es capaz de crear todas las cosas. Pitágoras consideró que el arché eran los números como elementos reales, que existían realmente" (VENTURA EDUCACIÓN, 2016, p. 2). Tras las investigaciones matemáticas y geométricas de Tales de Mileto se concluyó que el Universo se rige por números, elementos exatos e infinitos contribuyendo posteriormente al Teorema de Pitágoras, filósofo considerado el primer matemáticol puro de la antiguedad.

II-3- El Movimiento. El Moviente. El Fuego

El pensamiento es movimiento, no importan las disidencias ni las coincidencias, lo que interesa es el fluir, el movimiento para la filosofía como la materia, es eterno, increado e indestructible, es cambio como advertía Aristóteles. En física, el movimiento implica un cambio

de la posición de un cuerpo en un período de tiempo respecto de un sistema de referencia.

Cuando Bergson (2013) refiere al movimiento afirma:

> (...) el Movimiento retrógrado de lo verdadero, lo que más le ha faltado a la filosofía es la precisión. Los sistemas filosóficos no están cortados a la medida de la realidad en que vivimos. (…) La explicación que debemos juzgar satisfactoria es aquella que se adhiere a su objeto, de modo que ningún vacío quede entre ellos, ningún intersticio en el que pudiera alojarse otra explicación; que ella no convenga más que a él, y él no se preste más que a ella. Tal pudiera ser la explicación científica. Ella comporta la precisión absoluta y una evidencia completa o creciente (p. 11).

Nos interesa abordar la filosofía de Bergson (2013) sobre el *movimiento* vinculado al posicionamiento de Maggio (2021, 2022). Esta autora se refiere al "*moviente educativo"*, como una construcción colectiva para desesclerotizar la enseñanza, esa enseñanza que ya no produce transformaciones a este siglo, sino estancamiento y paralización en los y las estudiantes (MAGGIO, 2022).

Bergson (2013) en este sentido nos dice:

> La duración del tiempo [la que toma la inteligencia] se descompondrá entonces en "momentos" correspondientes a cada una de las posiciones. Pero los momentos del tiempo y las posiciones del móvil son solamente unas instantáneas tomadas por nuestro entendimiento sobre la continuidad del movimiento y de la duración (p.15). (...) La duración se revelará tal cual: creación continua, surgimiento ininterrumpido de la novedad. (…) Decimos, pues, que, en la duración, considerada como una evolución creadora, hay creación perpetua de posibilidad y no solamente de realidad (p. 16-20). Nuestra apreciación de los hombres y de los acontecimientos está enteramente impregnada de la creencia en el valor retrospectivo del juicio verdadero, en un movimiento retrógrado, que ejecutaría automáticamente en el tiempo la verdad, una vez presentada (…) De ahí un error que vicia nuestra concepción del pasado; de ahí nuestra pretensión de anticipar en toda ocasión el porvenir (p.21).

Heraclito en la Grecia antigua planteaba en su “Arjè del Fuego” este *movimiento* para acceder a un conocimiento válido. Ripoll (2021), destaca que en otra edición de la obra de Bergson del (2014) plantea:

> El filósofo, a la manera del buen sastre, trabaja “a medida”, un traje para cada ser, aquel que le calza, que es el suyo. El *ser* se ha convertido en algo huidizo, por tanto, el esfuerzo del filósofo es singular, y su herramental clásico -analítico- se convierte en herrumbre. Sólo una filosofía que sea también *moviente* puede penetrar en el murmullo impersonal de la vida profunda, donde el tiempo se vuelve eficaz, cargado de esa diferencia de tensión que es quizás el elemento clave de la existencia. (BERGSON, 2013, p. 137, citado en RIPOLL, 2021, p.s.n).

Para Bergson, es un tiempo que perdura con una evolución colmada de imprevisibles y al mismo tiempo creadora, con un presente denso y flexible que se retrotrae hacia el pasado y mira el porvenir tomando en consideración lo inconmensurable.

> (...) un momento histórico en el que la psicología se constituye como ciencia positiva y se establecen dos mundos: El espacio: es lo estable y necesario, la materia, exterior, útil y nivel de las ciencias naturales. El tiempo: es lo dinámico y espontáneo, la vida, experiencia interna, la filosofía (...). Aquí está el constitutivo de la realidad, que solo se conoce desde dentro, en el contacto inmediato e intuitivo. Limitar las pretensiones del intelecto y hacer posible la filosofía. Su objetivo fue la defensa de la creatividad y la irreductibilidad de la conciencia o espíritu (en francés la palabra esprit, es decir, espíritu, suele usarse para designar a la conciencia) contra todo intento reduccionista de cuño positivista (BERGSON, 2013, p.137).

Un tiempo que ya no le pertenece al dios Cronos -con un principio y un fin- por el contrario, es un tiempo en *movimiento, en moviente* para pensar en su capacidad de flexibilización, de allí, que rescatamos la mirada de Heráclito, con su dialéctica y el fuego como el origen.

En la mitología griega, el “Kairós” representa un lapso de tiempo diferente al tiempo habitual del Cronos (representados en la ima-

gen 3, (p.112) de este ensayo, junto al reloj derretido del pintor surrealista Salvador Dalí en el siglo XX, utilizado por Copertari (2022b) en su tesis como el pasaje de un tiempo cronos a un kairós. Cronos es tiempo lineal, pasa y se va consumiendo como el fuego. Al contrario, el Kairós es el momento en el que algo importante sucede, un tiempo del no tiempo, un tiempo para acercarnos a los sabios y a la sabiduría eterna de los dioses, es el lapso indeterminado en que algo importante, adecuado y oportuno sucede como acontecimiento para aprovechar como oportunidad; en la teología cristiana representa el “tiempo de Dios”, un tiempo sagrado sin principio ni fin.

CAPÍTULO III

EL ARJÉ DEL MOVIMIENTO

Recuperando en esta construcción la postura del materialista Heráclito, en un intento por superar el estatismo inerte de sus antecesores, apuesta al movimiento producido por el fuego como Arjé. El *arché* como sustancia en constante cambio y transformación, desde dónde transmitir la idea que en el Universo existe un constante cambio, que al mismo tiempo, se mantiene en equilibrio, como el día y la noche, el calor y el frío. La llamó ley universal, el "logos", una razón superior ordenadora del Universo.

El fuego simboliza el devenir, la lucha de elementos, el movimiento, el cambio. "En realidad, lo que quería transmitir era la idea de que en el Universo existía un constante cambio, pero en equilibrio con el día y la noche, el calor y el frío" (VENTURA EDUCACIÓN, 2016, p. 3). Por otro lado, para Calderón (2019) el arjé viene a ser una filosofía emergente en la antigua Grecia, significa el comienzo de todo el universo, el primer componente de todas las cosas.

III-1- En búsqueda del ápxή. Monistas y Pluralistas

Los filósofos de la antigüedad tenían cada uno su Arjè y conforme a los elementos del mismo se los identificó como monista o pluralista respecto a sus concepciones: Parménides, como último filósofo monista va a sostener que "todo lo real es eterno e inmutable". El elemento esencial del Universo era el propio ser: "el ser es y el no ser no es". La búsqueda de un único elemento se sustituyó por explicaciones pluralistas, encontraban el origen en varias sustancias primigenias. Empédocles plantea como Arjè al agua, la tierra, el aire y el fuego, cuatro elementos esenciales que componían todas las cosas existentes. El arché pasaba entonces, de ser una única sustancia (monismo) a estar formado por varias (pluralismo) y estos cuatro elementos estaban en cons-

tante movimiento y mezclados. Anaxágoras, otro pluralista habló de una serie de semillas que formaban el mundo físico tratando de explicar la pluralidad de formas existentes en el universo/mundo.

> Las semillas, eran partículas elementales de diferente naturaleza (...). Los filósofos que se animaron también a dar respuesta al problema del arché fueron Leucipo y Demócrito (...) Maestro y discípulo propusieron algo novedoso el Universo estaba formado por átomos, partículas indivisibles; afirmaron que el Universo no está formado de una sola sustancia, sino de millones de partículas inmutables y diminutas (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 1992 p. 234).

¿Por qué y para qué una Didáctica del Arjè para el siglo XXI desde la teoría originaria de los presocráticos como Heráclito de Éfeso del siglo VI? “Para Demócrito el Arjé son los átomos, lo «indivisible» aporto una idea inédita vinculada con el vacío que había entre los átomos, de manera que en el Universo sólo existían átomos y vacío (...) Esta corriente, denominada atomismo, fue la primera visión mecanicista del Universo” (CALDERÓN, 2019, p. 2). Esta perspectiva sienta las bases de la *modernidad* para preguntarse sobre:

¿Cuál de estas teorías se acerca más a nuestra realidad posmoderna virtualizada para pensar en una Didáctica del Arjè para entornos híbridos?

Castells (2001) nos dice que la información y el conocimiento se encuentran en la red, pero no siempre se cuenta con las herramientas, los dispositivos y habilidades necesarias para hacer uso de ellos. Esta división tecnológica y digital, que en muchas ocasiones marca una brecha entre los que están conectados y los que no, para el autor la riqueza de Internet está en saber dónde se encuentra la información, cómo buscarla, cómo procesarla y cómo transformarla en conocimiento válido. “Esa capacidad de aprender a aprender, de saber qué hacer con lo que se aprende, se convierte en una capacidad socialmente desigual y relacionada con el origen social y familiar y con el nivel cultural” (CASTELLS, 2012, p. 15).

En este enfoque tecnológico, la información que se encuentra en Internet puede ser localizada de manera cada vez más rápida, pero

esto varía entre quienes cuentan con una computadora, tienen acceso a la red de redes y/o saben cómo utilizar las tecnologías a la par de su continuo crecimiento, lo cierto es que estas posibilidades no están disponibles en cualquier sitio o momento para cualquier sujeto.

En este escenario, la brecha digital aparece como un concepto vinculado al "Homo Virtual", a la disponibilidad y calidad de los artefactos y servicios involucrados, muchas veces, dependiendo de condicionamientos subjetivos y objetivos (materiales) que involucran a los usuarios. Entre la brecha digital referida a las desigualdades tecnológicas se encuentra aquella que busca ampliar los beneficios del uso óptimo de la tecnología (CASTELLS, 2009;2015).

Adhiriendo a Castells (2001) "desde una perspectiva política, Internet además tiene una relación directa con las actividades públicas o gubernamentales, tanto a nivel de partidos políticos, como de dirigentes o gobiernos" de distintos tipo de gubernamentalidades (COPERTARI, 2022b), "cuando debería ser un instrumento de participación ciudadana a gran escala, de cambio social, de información e interactividad; su utilización se reduce a publicar información a veces no relevante". "(...) los objetivos con el uso de Internet son: la desburocratización de la política; una mayor participación ciudadana, permanente, e interactiva; e información constante de doble vía, con la que se pueda provocar un cambio en la política" (CASTELLS, 2001, pp. 159-192).

Sin lugar a dudas desde la tecnología social, Internet ha convertido, complementado y articulado distintos medios de comunicación permitiendo interactuar y canalizar información que puede llegar a la sociedad en tiempo real y que continúa procesando en tiempo real. "La red de redes funciona como un medio masivo de comunicación, continuo e interactivo al que pueden acceder distintos usuarios de modo sincrónico y asincrónico, por lo que representa un sistema conector del sistema multimedia, que permite una comunicación horizontal de ciudadano a ciudadano" (CASTELLS, 2009, p. 187). Todos estos procesos de cambio marcan un movimiento que no ha cesado nunca a lo largo de la historia de la humanidad, y que han estado siempre acompañados de cambios y transformaciones tecnológicas en búsqueda del Arjè de su ethos epocal.

III-2- Contextualización geo- histórica en el tiempo y el espacio de los filósofos que marcaron distintos procesos de cambio de paradigmas en la búsqueda del Arjé

Es importante en todo análisis contextualizar en el tiempo y en el espacio a quienes han dado tratamiento a la problemática que se está abordando. Optamos por pararnos desde la perspectiva del movimiento representado por la filosofía materialista griega de la mano de Heráclito y sus enseñanzas: “el mundo forma una unidad por sí mismo y no ha sido creado por ningún dios ni por ningún hombre, sino que ha sido, es y será un fuego vivo que se enciende y se apaga con arreglo a leyes”. (DICCIONARIO FILOSÓFICO ABREVIADO, 1959, p. 228).

El fuego es el elemento primario de todo lo existente y por la metamorfosis que produce, se transforma en otra materia, agua y tierra. Lo uno se convierte en lo múltiple y en el todo. El fuego se extingue, muere, se convierte en agua y tierra y gracias a su movimiento concurre a la muerte del fuego, a este proceso lo llama camino hacia abajo. Lo importante es que el camino hacia abajo y hacia arriba es el mismo gracias al movimiento. “El agua da nacimiento al fuego; el todo deviene de lo único; todas las cosas se convierten en un fuego que se enciende, nace y es el camino hacia arriba” (DICCIONARIO FILOSÓFICO ABREVIADO, 1959).

> Igual que se cambia oro por mercancías y mercancías por oro, así también el fuego universal se transforma en todas las cosas e inversamente. El fuego es la materia, el substrato de todas las metamorfosis, la conexión universal; el mundo sufre creaciones y destrucciones perpetuas, pues todo fluye, todo cambia. Heráclito elimina del universo el reposo y la inmovilidad, -no así el equilibrio- pues eso era una propiedad de muerte. Atribuía movimiento a todas las cosas: movimiento perpetuo a las cosas eternas, y movimiento temporal a las cosas perecederas (p. 229).

Para Heráclito el mundo se compone de contrarios en lucha de opuestos recíprocos: frío-caliente; caliente-frío; húmedo-seco; seco-húmedo, un contrario determina al otro.

> La enfermedad hace agradable la salud, los contrarios se hallan vinculados y su lucha constituye la fuente del desarrollo, del cambio. Todos los cambios están sometidos a leyes rigurosas, y la vida del mundo no depende de los dioses. Todo se produce por medio de lucha y necesariamente. Es una sustancia material que se llama "logos" (DICCIONARIO FILOSÓFICO ABREVIADO, 1959, p. 229).

Esta teoría, retomada en el siglo XX por Morin (2002) desde el pensamiento complejo, influyó indiscutiblemente en la teoría de Freud cuando desarrolla a través del "Mito y la teoría de los contrarios" la "Prohibición del Incesto" para explicar cómo los sujetos tenemos pulsiones de vida y de muerte al mismo tiempo, representadas en el dios del odio (Tánatos) y la diosa del amor y de la vida (Eros), uno separa y la otra une.

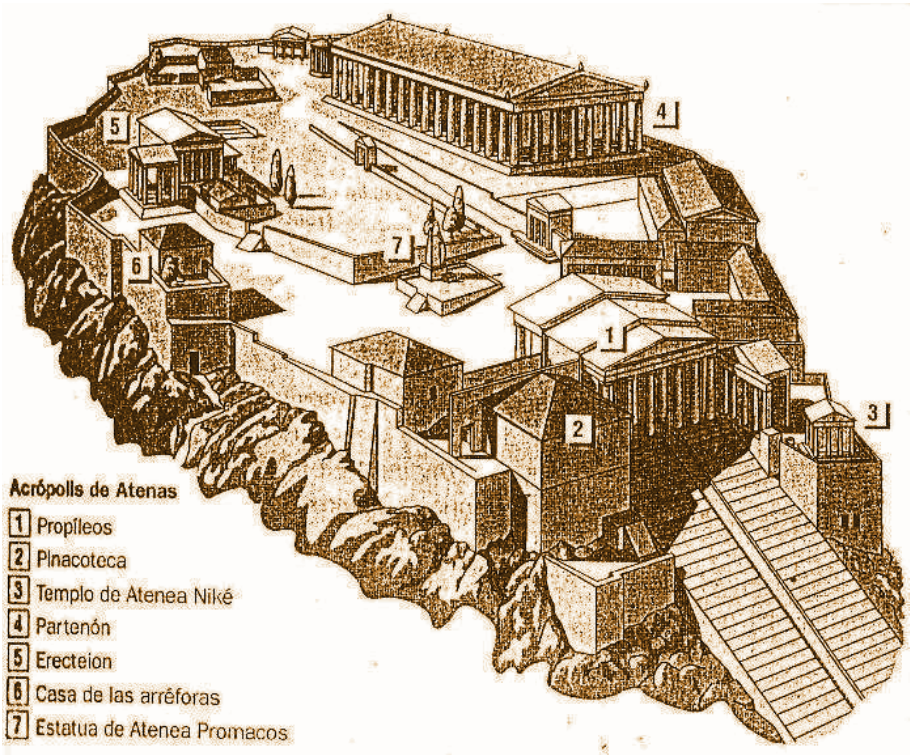
> La dialéctica de Heráclito se hallaba limitada por la época y el movimiento se reduce al retorno cíclico de la naturaleza y la idea del desarrollo progresivo, le era extraña. Entendía la teoría del conocimiento, en ideas materialistas; estimaba que el conocimiento debe revelar la presencia de la naturaleza en su desarrollo continuo, actuar de conformidad con la naturaleza. Destacaba el papel del conocimiento sensible y de la razón (DICCIONARIO FILOSÓFICO ABREVIADO, 1959, pp. 229-230).

Volviendo a Empédocles (S.VI) quien sostuvo que el *Arjé* del universo y el principio del cosmos se constituye por cuatro elementos (agua, tierra, fuego y aire), se lo considera como un pluralista. "Los objetos del mundo natural aparecen como combinaciones en proporciones matemáticas de estos elementos. La naturaleza cambia y esto es el resultado de la mezcla de estas raíces o elementos primigenios, mediante la acción de dos fuerzas antagónicas: el amor que los une y el odio que los separa" (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 1992, p.1).

III-3- La Acrópolis de Atenas como "Oráculo Pagano" en la búsqueda de la Sabiduría Griega de la Techné a la Episteme

La *Acrópolis de Atenas* es la acrópolis más célebre y representativa de todas las acrópolis griegas, por ello la hemos elegido como símbolo para explicitar el pensamiento acropolítico como categoría teórica. Un monumento o conjunto de monumentos más importante de la civilización griega; lugar sagrado donde moraban los dioses, el lugar que permite expandir la mirada de forma panorámica para intentar alcanzar la sabiduría de los dioses y la reflexividad de una mirada exponencial, expandida y aumentada. Una inspiración en la cuna de la democracia del Siglo V del rey PERICLES.

> En época micénica, esta colina, situada a 156 metros sobre el nivel del mar, era más una fortaleza que otra cosa, y albergaba el palacio real. Con el paso del tiempo, el lugar se fue llenando de templos y otras construcciones; en el siglo VI a.C. Se construyó el Hecatompedón o pre-Partenón, templo que sería sustituido posteriormente por el Partenón. Tras la famosa Batalla de las Termópilas, Atenas y su Acrópolis fueron saqueadas y destruidas. Hacia mediados del siglo V a.C, Pericles desarrolló un importante plan de obras públicas y nombró a Fidias episkopos pantor, director general de las obras de la acrópolis. Llegaron arquitectos y escultores de toda Grecia, entre los que destacan Ictino, Calícrates, Colotes, Alcámenes, Polignoto y Mnesicles (RAMOS MARTÍN, 2015, p.s.n).



Fuente: Ramos Martin L. (2015) Reconstrucción de la Acrópolis de Atenas en el siglo V a. C. En: https://www.thelightingmind.com/la-acropolis-de-atenas. (Recuperada, 30 de octubre de 2022).

Recuperando el planteo de Heráclito y del fuego como Arjè, el devenir perpetuo con la lucha de opuestos, el fuego sólo es el que se mantiene consumiendo y destruyendo constantemente cambiando de materia. El fuego es el arché, por la naturaleza dinámica en constante movimiento. No obstante ello, el principio originario de Heráclito fue el logos y la palabra comparable al fuego; el fuego era un análogo al logos; *"con mesura se enciende y con mesura se apaga"* (RAMOS MARTÍN, 2015, p.s.n).

Este posicionamiento llevó a desarrollar un concepto político teórico, epistemológico y metodológico sobre "*El Pensamiento Acropolítico"*, como categoría teórica central inédita en la Tesis de Copertari (2022b), al efecto de traducir y contextualizar las políticas y a la par desentrañar los significados de la política en materia educacional como texto y como discurso para Ball (2002):

> La política como representaciones codificadas de modo complejo (vía de disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública); decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo (p. 21).

Es decir, parafraseando a (BALL, 2002, p. 21) las políticas cambian sus significados, sus representaciones, sus intérpretes, a veces los actores claves, como táctica deliberada para cambiar su significado y otras su rumbo; las políticas tienen su propio impulso dentro del estado, a veces con cambios de propósitos e intenciones en el tiempo a medida que cambian los problemas y van dejando ecos que hay que saber interpretar. “Los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (BALL, 2002, p. 26, citado en COPERTARI, 2022.b, p.207).

Esta construcción comenzó efectivamente en junio del año 2020 en plena crisis pandémica mundial en el marco del espacio virtual creado durante la pandemia denominado “Diálogos de *la Techné Educativa” pensando* en los diálogos de Sócrates para parir el conocimiento con su mayéutica metódica, la pedagogía liberadora dialógica de Freire y el principio dialógico de la complejidad de Morin, (como uno de los principios de la teoría de la complejidad). Lo denominamos “Oráculo Pagano” inspiradas e inspirados en la Conferencia del Profesor Claudio Delmaschio.

El oráculo es una figura o un espacio al cual los sujetos de la Antigüedad (especialmente los que habitaban Grecia) asistían para recibir respuestas, guías y consejos sobre lo que la vida brindaba. En nuestro caso, dialogamos sobre la educación en tiempos de crisis pandémica global y las posibilidades de compartirla por otros entornos, no tradicionales, como el que nos ofrecía la virtualidad, mediados por las tecnologías y dispositivos digitales multimediales.

Para Gustavo Víctor Casillas Lavín (2013):

> En las últimas décadas la reflexión sobre la técnica y el diseño desde la filosofía y las humanidades en general

> ha tenido un impulso importante y de forma paralela al interior de las disciplinas de diseño. Como es el caso del diseño de una propuesta virtual y de los materiales multimediales, la reflexión y la investigación han nacido en diferentes sitios alrededor del planeta (p.1).

La palabra griega techné engloba todo lo que se entiende hoy por técnica, tecnología y bellas artes. Es un saber práctico, que se refiere al hacer "al obrar, al saber hacer y al saber obrar". No es homologable solo a la técnica. Muchas de las reflexiones sobre este tema, están vinculadas al trabajo de la enseñanza y al de la elaboración teórica como campo de conocimiento e investigación, vinculadas al concepto del "design thinking" como una forma de epistemología propia que los distingue de otros campos disciplinares (GLYNN, 1985, citado en CASILLAS LAVÍN, 2013, p.1).

Esta categoría de "design thinking", no implica una ruptura epistemológica entre el diseño y otras áreas del conocimiento, propone retomar la categoría original de *techné* como tecnología y arte (DORST, KEES (2011) citado en CASILLAS LAVÍN, 2013, p.1). En las últimas décadas desde el campo del diseño se están enfocando alrededor de la categoría "pensamiento de diseño" (design thinking), como forma de sustentar las disciplinas del diseño a partir de una diferencia epistemológica más radicalizada (BUCHANAN, 1992; CROSS, 2001). En la modalidad a distancia no pueden ser resueltos los diseños con las mismas técnicas de la ciencia o la ingeniería, puesto que, al tratarse de ámbitos educativos éstas tratan con problemas más cotidianos según Casillas Lavín (2013).

Deben existir, por tanto, formas de conocimiento diseñistas ('designerly' ways of knowing) y una epistemología propia del diseño (CROSS, 2001; KRIPPENDORF, 2004 citado en CASILLAS LAVÍN, 2013, p. 1). De allí, la importancia que tiene en una propuesta pedagógica a distancia la formación docente del tutor desde un paradigma afectivo e inclusivo (COPERTARI y FANTASÍA, 2022.a). Esto implica que el docente tutor no sólo atiende las acciones tutoriales, sino además debe ser capaz de elaborar contenidos curriculares artesanales acercando distancias en la virtualidad, no se trata de consumir en todos los casos contenidos de terceros, donde muchas veces el tutor no

sabe de dónde salieron y no puede responder a sus estudiantes, obturando la comunicación y el proceso.

> Más que pretender una nueva episteme para los diseños, propongo reivindicar el concepto original de techné como unidad de técnica y arte; una forma de conocimiento que se refiere a una acción, una actividad mental y física encaminada a crear o producir algo y que, lejos de oponerse, se complementan con la ciencia (episteme) y la prudencia de las acciones (phronesis). Un diseño que trasciende las dicotomías cartesianas, que es tecnología y es arte, que es ciencia y es ética (CASILLAS LAVÍN, 2013, p.8).

La *Techné Educativa* en este contexto tiene como objetivo fundamental "Aprender a Enseñar un Pensamiento Acropolítico**",** emancipador y liberador para tiempos disruptivos. Un ámbito educativo por espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), a través de propuestas innovadoras de cara a las demandas de este tercer milenio de una educación no enciclopedista y bancaria Freire (1971) al modo de la Pedagogía Popular Latinoamericana.

Un espacio alternativo interdisciplinario, que surge a pedido de docentes autoconvocados de la provincia de Santa Fe (Argentina), en el contexto de la crisis Pandémica COVID 19. Un espacio de producción colectiva, donde se anudaron estas categorías pedagógicas y didácticas emergentes junto a la tesis doctoral, como es el concepto de Arjé para pensar la didáctica, resignificar las prácticas pedagógicas en tiempos de capitalismo cognitivo y globalización neoliberal (TORRES SANTOMÉ, 2020), junto a los conceptos de "*mayéutica interdisciplinaria"* desde lo metodológico y de una "*praxis en noctilucas*" desde lo pedagógico.

¿Qué significa esta concepción para pensar en una política pública sustentada en una "Gubernamentalidad Progresista Participativa y Acropolitíca"? Tal como la que plantea Copertari en su Tesis (2022b, pp. 422-427) significa dar vuelta el concepto de "Panóptico" foucaultiano, al modo de la escuela fabril, estandarizada, de producción en serie al servicio de un proceso largo de industrialización capitalista, lineal, autoritario y excluyente, con posterior auge de la "patria financiera".

Significa otorgarle al docente un “poder liberador”, con una propuesta emancipadora, situada y transformadora para con sus estudiantes, sus contextos y subjetividades (Freire, Giroux, McLaren, Apple, Meirieu, Torres Santome, de Sousa Santos, entre otros). No más para vigilar y castigar sino para generar un pensamiento crítico, reflexivo, dialéctico y dialógico -al mismo tiempo- desde el “saber que sabe” y producir un “saber saber” (DE SOUSA SANTOS, 2018 citado en COPERTARI, 2022 b, 208-210).

En síntesis, se propone formar docentes en un pensamiento complejo, planetario, dialógico y dialéctico, ecologizado, intertransdisciplinario, multidimensional, multireferencial, hologramático, recursivo organizacional, inclusivo, afectivo y solidario. Con un posicionamiento intercultural, antropoético, antropolítico (Morin), no etnocéntrico, plural, popular y latinoamericano, para democratizar la enseñanza en esta “Otra Educación” que se aproxima, inexhorablemente híbrida (bimodal) (COPERTARI, 2020; 2021; 2022). Una escuela, que será escuela, pero OTRA escuela de cara al porvenir (FUNDACIÓN. SANTILLANA, (2020) en FANTASÍA, (2020), citado por COPERTARI, 2022 b, 205-206).

Copertari (2022) sostiene que implica reclamar a los generadores que fijan las agendas de las políticas públicas educativas, una escuela y una universidad entendida como una institución social y política de calidad con justicia educativa, pedagógica y curricular, ante las demandas educativas actuales (CONNELL, 2009; TORRES SANTOMÉ, 2020; RIVAS, 2015). Una Techné Educativa en Pandemia que fue de *emergencia y de urgencia,* donde hubo que ocuparse de resolver algunas de las causas de las desigualdades posmodernas, fundamentalmente de docentes no formados en la virtualidad, sin conectividad, accesibilidad y sin contar con plataformas públicas gratuitas de parte de los ministerios de educación.

Lo urgente consiste en achicar las brechas, que se han ido agudizando con la crisis pandémica global entre incluidos y excluidos al sistema. Muchos y muchas estudiantes y docentes que aún hoy no han ingresado a la cultura digital ni el cambio tecnológico. (de ALBA, 2004, 2020; PISCITELLI, 2020; SANTOS GUERRA, 2020 citado en COPERTARI, 2022. b, 207-210).

¿Cómo educar con esta realidad al Homo Virtual? Copertari (2022b) afirma convencida que la mirada planteada:

> Es una mirada especular y a la vez amplificadora, de un horizonte expandido e inmersivo con un panóptico invertido que llamamos Acropolítico (mirar desde lo más alto) y que deberá ser: Planetario, EcoPedagógico, más Democrático, Feminista, No Patriarcal, No Machista, No Binario, Intercultural, Migrante e Híbrido, de largo alcance, con una mirada amplificada. Las ciudadanías políticas en plural serán más participativas y solidarias que combatan la corrupción y den cuenta de la complejidad en la que estamos inmersos con la precisión que da una lupa, para captar el detalle, y a la vez, la amplitud del horizonte que se viene en caleidoscopio, habilitando una multiplicidad de miradas y perspectivas (COPERTARI, 2021, p. 1154 y 1156).

Como aclara Olabuenaga García (1997, p 5) hemos intentado mostrar que el concepto de techné, desde lo educativo no puede ser traducido por el de la simple técnica, ya que es confundir la techné con la idea de un producto identificable y exterior a la propia acción que conduce hacia él. Esta concepción no es habitual en los autores antiguos, ni en los historiadores que se han dedicado a estudiar el mundo griego. Muchos autores suelen homologarlo en su definición antropológica e instrumental o analizarlo desligado de la episteme, ya que, por ser fruto de una actividad fundamentalmente humana, transforma el pensamiento y es el resultado de un acto deliberativo y volitivo,

Según Aristóteles es un concepto que puede aplicarse a diferentes tipos de techné:

> -Una techné lógica, un instrumento que consiste en la producción de modelos de argumentación que sustituyen al razonamiento dialéctico del hombre sabio.
>
> -Una techné moral que consistiría en producir acciones justas que utilizará el hombre prudente para vivir bien.
>
> -Una techné poética, es decir la producción de reglas para que la obra literaria imite verosímilmente a los acontecimientos realizados en la naturaleza.
>
> -Una techné retórica, el arte de argumentar para que convencer equivalga a razonar bien.

> -Una techné ligada a la actividad intelectual y moral del ciudadano, techné que se ejerce permanentemente en el ágora, en los tribunales, en la vida cotidiana y que en ningún caso se reduce a la actividad poiética, este sería el destino de la técnica en el sueño Heideggeriano y esta sería también, nuestra única posibilidad de salvación.
>
> -Una techné ligada a la actividad intelectual y moral del ciudadano, techné que se ejerce permanentemente en el ágora, en los tribunales, en la vida cotidiana y que en ningún caso se reduce a la actividad poiética, este sería el destino de la técnica en el sueño Heideggeriano y esta sería también, nuestra única posibilidad de salvación (citado en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p.6).

Según esta autora, la techné posee todos los rasgos de un saber vinculado a las formas de conocimiento racional y relacionada con la ciencia, puesto que con ella comparte:

> -Su universalidad, conocimiento de cosas universales ya que sólo este tipo de conocimiento permite predicciones verdaderas sobre casos futuros.
>
> -Su enseñabilidad, como todo saber ligado a la inteligencia, conoce las causas y por lo tanto puede ser enseñado.
>
> -Su precisión, la techné aporta precisión donde antes sólo había vaguedad, así la medicina es precisa en la medida en que se cumple en todos los casos.
>
> -Su interés por la explicación, ya que se plantea cuestiones sobre el por qué e intenta ofrecer respuestas teóricas, o al menos, con fundamentación teórica (NUSSBAUM op. cit. p. 145 en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p. 5).

En definitiva “la universalidad y la explicación permiten controlar el futuro en virtud de la aprehensión organizada del pasado; la enseñanza posibilita que el trabajo realizado impulse progresos futuros; la predicción brinda exactitud y coherencia a los resultados, reduciendo al máximo los fracasos” (NUSSBAUM op. cit. p. 143, citado en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p. 4). Desconocemos si la pregunta por la esencia de la técnica nos remite directo al análisis de la te-

chné, puesto que puede ser liberadora del hombre y quizás tampoco nos resulte corriente. Para Heidegger, (1997) cuando le preguntan sobre la técnica dice:

> La técnica no es, pues, simplemente un medio. La técnica es un modo de desocultar. Si prestamos atención a eso, entonces se nos abriría un ámbito distinto para la esencia de la técnica. Es el ámbito del desocultamiento, esto es, de la verdad. Este aspecto nos sorprende. Debe sorprendernos el mayor tiempo posible y así presionarnos a que, finalmente, tomemos en serio y de una buena vez la más sencilla pregunta por lo que dice el nombre "técnica". La palabra proviene de la lengua griega (...) Con respecto a la significación de esta palabra, debemos observar dos cosas: de una parte, no es sólo el nombre para el hacer y saber artesanos, sino que también lo es para el arte más elevado y para las bellas artes (...) (p. 121).

Compartimos en parte el optimismo quizás un tanto trágico heideggeriano, pero también, si creemos que solamente buscando cómo funciona el significado de este concepto en los textos clásicos enmarcándolo en un único contexto posible de la actividad humana significa en todas las culturas lo mismo, seguramente nos equivocamos. Puede existir una variedad semántica de su significado para entenderlo y de este modo evitar todo tipo de posicionamiento simplista o reduccionista.

En definitiva, técnica y Techné son dos conceptos que están íntimamente ligados al saber saber, al saber hacer. Este tipo de pensamiento acropolítico, en "La Techné Educativa", permitió visualizar la realidad educativa emergente en varias dimensiones mediante un estudio "denso", capa por capa, -como el que realizan los etnógrafos cuando van a trabajar al campo empírico-, de una política pública de inclusión socio educativa.

Sus integrantes, con la aguda visión de los vigías, detectando los complejos y cruciales problemas del tercer milenio y de los países emergentes -cada vez más dependientes-intentan observarlos, comprenderlos en su *ethos* epocal, analizarlos e interpretarlos; socializar saberes colectivos desterrando el paradigma de la simplicidad (MO-

RIN, 2004), para conformar una sociedad menos injusta, más tolerante, no racista y diversa, unida por las diferencias, (que son en definitiva las que nos igualan y nos unen, precisamente el ser diferentes, más humanista y humanitaria, atravesada por las incertidumbres, en el marco de los Derechos Humanos (DDHH) contra de las políticas neocoloniales y neoliberales opresoras.

¿Cuál es la naturaleza de Heráclito y su influencia concreta en esta construcción utilizando el fuego como Arjè?

> la naturaleza de este filósofo no es neutra, no es indiferente: ama y tiende activamente a ocultarse. El fuego es el elemento primero y principio de todas las sustancias. Heráclito que vivió desde el año 544 a. C. hasta el 484 a. C. aproximadamente elaboró nuevos planteamientos filosóficos acerca de la naturaleza y del ser humano. El fluir de lo real está presente en su modo de entender el mundo. Considera que el primer principio o arjé de todo lo que conocemos es el fuego. Nunca te bañarás dos veces en el mismo río es una afirmación que concuerda con el cambio o transformación continúa causada por el transcurrir del tiempo en todas las cosas y en los animales y personas. Escribe Heráclito de Éfeso que: «Este mundo, que es el mismo para todos, no ha sido creado por ninguno de los dioses ni de los hombres, sino que fue siempre, es y será fuego eternamente vivo que se enciende según un orden regular y se apaga según orden regular» (...) está convencido de que la unidad se expresa o manifiesta en la diversidad del mundo o de lo fenoménico y la diferencia es integrable en la unidad. La multiplicidad de la realidad no es algo que contradice o niega la unidad del mundo o de lo cósico, porque es algo esencial. (...) piensa que el fuego es el arjé o primer principio del universo. La destrucción y el renacimiento del mundo son el resultado de la energía de las llamas. El Logos es para Heráclito la razón universal que lo ordena todo. En el hombre constituye la razón o el raciocinio. En este sentido está claro que se adelantó a su época al plantear estas ideas (LÓPEZ GARCÍA, 2018, p.1).

Este planteo nos recuerda, en algún sentido a Morin (2002) cuando expresa que lo múltiple está en lo uno y lo uno en lo múltiple.

Si bien, la realidad es una, solo vemos una parcela y las miradas para analizarla pueden ser múltiples, dependiendo de los sujetos que la miran. La mirada sobre la realidad siempre es parcial y está recortada aunque en su totalidad parezca inabarcable a la psiquis humana.

El *Arjé de Sócrates* es "el *principio o esencia última de todas las cosas". ¿Cuál es el arché de Leucipo* para Calderón (2019)?:

Este filósofo propuso que todo "lo que es en el mundo, estaba compuesto de *entidades indivisibles* llamadas átomos, las cuales se desplazan por el espacio vacío" (SIMPL., FÍS. 28, 4: en CALDERÓN, 2019: p.s.n). El principio, Arjé o Archè en Platón está sustentado en su producción sobre el trabajo que realizó sobre la fuente del conocimiento o el móvil para que el humano emprenda su camino hacia la razón: las ideas. Para Platón el individuo emprende su tránsito hacia la comprensión de la naturaleza de las cosas, a través de las ideas, que son el motor de su búsqueda. La idea en Platón es la realidad, lo que existe debe surgir de lo que no existe. Se centró en la teoría de que el Arjé tenía que ser indestructible y permanecer sin gastarse, a diferencia de Aristóteles para quien el Arjé, era la sustancia primigenia de las cosas, el sustrato, lo que le da soporte.

Platón hizo un gran aporte a la problemática del conocimiento sobre la doxa y la episteme que aquí se recupera. "La epistemología es el estudio de la teoría del conocimiento y es obtenida de la episteme. En la concepción de Platón, episteme significa conocimiento; aquel «conocimiento justificado como verdad», a diferencia de la «doxa», como la creencia común o mera opinión". (FRIEDRICH NIETZSCHE, 1882, citado en SÁNCHEZ BRAVO, 2010). Trayendo nuevamente a Heráclito se pregunta: *¿Existe culpa, injusticia, contradicción y dolor en este mundo?*

> ¡Sí!, exclama Heráclito, pero sólo para el hombre de inteligencia limitada que ve únicamente lo separado, y no la unidad; y no para el dios. Para éste, todas las cosas y sus contrastes, los contrarios, no conforman más que una totalidad armónica, invisible para el ojo del hombre común pero comprensible para quien, como Heráclito, es semejante al dios contemplativo. Ante su ardiente mirada no queda ni una sola gota de injusticia en el mundo que se expande a su alrededor; Heráclito superará aquella difi-

> cultad cardinal planteada por Nietzsche -*cómo es posible que el fuego puro puede adoptar formas tan impuras- mediante una metáfora sublime-* (MORENO CLAROS (traductor), 2003, p. 67).

El fuego, es el único elemento que puede realizar la acción:

> Un regenerarse y un perecer, un construir y destruir sin justificación moral alguna, sumidos en eterna e intacta inocencia, sólo caben en este mundo en el juego del artista y en el del niño. Así, como juega el artista y el niño, lo hace el fuego, siempre vivo y eterno; construye y destruye con inocencia; y a ese juego lo juega "consigo mismo". Se metamorfosea en agua y en tierra, igual que un niño y construye castillos de arena junto al mar, el fuego eterno construye y destruye y de época en época el juego comienza de nuevo. Un instante de saciedad; luego, otra vez le acomete la necesidad tal y como al artista le oprime y le obliga el deseo de crear. No es el ánimo criminal suscitado por la saciedad, sino el ánimo incesante de jugar el que da vida nuevamente a los mundos. El niño se cansa de su juguete y lo arroja de su lado o de inmediato lo toma de nuevo y vuelve a jugar con él, según le dicta su libre capricho. Más en cuanto construye, no lo hace a ciegas, sino que ensambla, adapta y edifica conforme a leyes, siguiendo un patrón, y conforme a un orden íntimo. (Friedrich Nietzsche, citado en traducción de MORENO CLAROS (tr), 2003, p. 68).

Para García Serrano (2017) Heráclito fue uno de los grandes filósofos que favorecieron el inicio de la Filosofía en Grecia. El origen del Universo no se centraba en el pensamiento religioso o explicaciones que venían de los dioses del todo. Por el contrario, cree en el hombre por sí mismo capaz de explicar todo lo que acontece a su entorno.

> El cambio fue una de las cuestiones que más impactó a Heráclito, su pensamiento gira en torno a dicha idea. Uno de los primeros físicos de la historia por colaborar con sus teorías sobre la Physis (p, 1-2). La filosofía de Heráclito y las bases de su pensamiento, si bien recibió críticas por parte de Aristóteles, frente a la pregunta de las cosas, el movimiento y el reposo sigue aún vigente hasta

> nuestros días. Aristóteles dice que el reposo y movimiento como modos de ser, antes de responder a la pregunta acerca de por qué razón algunas cosas están a veces en movimiento y a veces en reposo, va a refutar las tesis de los filósofos anteriores. La de Parménides, que el Uno es inmóvil y lo que es no se mueve, es rechazada por contraria al testimonio de los sentidos y de las ciencias. La teoría aristotélica rigió el mundo durante siglos impactando fuertemente en la modernidad (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 1992, pp. 236-237).

Aristóteles, por otra parte, contra Heráclito afirmaba:

> (...) todas las cosas están siempre en el devenir, ni los cambios cuantitativos ni los cualitativos son necesariamente continuos, sino que pueden producirse a saltos o darse inversiones de dirección, por lo que en consecuencia habrá fases o momentos de reposo; añade, como ejemplo respecto al desplazamiento, que las cosas que están en sus lugares propios no están en movimiento. Contra la tesis de Anaxágoras –que hay reposo antes de la acción de la Inteligencia y movimiento después, sin haber nunca algo en vaivén del uno al otro- se arguye que eso impide la generación y la destrucción, algo que debe descartarse, pues el movimiento es un cambio desde la destrucción de un estado original hacia la generación de un estado final. Contra la tesis de Empédocles – unas veces todo está en reposo y otras todo está en movimiento- se aduce nuevamente lo ya dicho contra Parménides y contra Heráclito. Y lo mismo argumenta contra la tesis de Platón -las ideas en eterno reposo, las cosas en continuo movimiento- añadiendo que eso va contra el testimonio de los sentidos, que nos muestra que las cosas alternan estados de movimiento y de reposo (HERNÁNDEZ GONZÁLEZ,1992, p. 237).

Esto indica que todo cambia y está en movimiento, en forma constante, en el devenir de las cosas y los seres, el ahora, lo que no volverá a ser ni lo que fue y nunca más será lo mismo. La realidad es una lucha entre contrarios, por momentos en armonía, por momentos en conflicto entre complementarios. Ya lo dice Morin (1977) “lo frío se calienta y lo caliente se enfría”, como el fuego que se enciende y se

apaga, de allí que se explica el movimiento en el Universo y la importancia de atreverse a dar el envión y pegar el gran salto hacia otros portales (MAGGIO, 2022).

Para Morin (1977) el sistema está constituido por subsistemas dónde funcionan en cuanto partes (distinguiéndose/oponiéndose), lo que hace válido el principio, complementario es que el todo es menos que el todo desde una concepción de la "unitas multiplex", o sea, la unidad y la multiplicidad, las dos a la vez, y además la una en/por la otra, lo que nos impide hipostasiar/reificar el todo: el todo no es todo. Intentar concebir el todo aisladamente equivale a negarlo/vaciarlo: "El todo solo no es sino un agujero (whole is a hole)" (p. 126).

> (...) lo que vemos es la cara del sistema, la emergencia de su unidad, la totalidad aparentemente clara y distinta; pero existen también, aunque no las vemos a primera vista, incompletudes, insuficiencias, fracturas, inconsciencias (…) Esto imbrinca lo oculto/virtualizado/reprimido, en definitiva, lo inmergido: La dualidad entre lo inmergido y lo emergente, lo virtualizado y lo actualizado, lo reprimido y lo expresado es fuente de escisiones y de disociaciones, en los grandes polisistemas vivientes y sociales, entre universos de partes y universos del todo, o sea, entre la múltiples esferas internas y la esfera misma del todo (MORIN, 1977, p. 127).

El todo, parafraseando a Morin (1977) es también conflictivo. No es un conflicto accidental, sino esencial y constitutivo de la totalidad sistémica. Por ejemplo, entre el comportamiento exterior de un animal y lo que pasa en cada una de sus células, hay ciertamente interrelaciones, interdependencias, pero también incomunicaciones y fisuras. Desde esta perspectiva compleja en el ser humano, lo que aflora, o sea, la consciencia, conviven al mismo tiempo zonas de inconsciencia, originadas individual y/o socialmente -tomando planteos de Freud, Marx (Ricoeur,1987)- y en el caso de la consciencia nos invita a pensar en la formulación de otro principio sistémico: "las partes son eventualmente más que el todo" (MORIN, 1997).

III-4- El cambio como principio de la realidad: El conocimiento y La Mayéutica Interdisciplinaria como método

Epistemológicamente el conocimiento está interpelado por un cambio permanente, la realidad es cambio permanente que se da a saltos y nunca de un modo lineal. Por ello, es importante distinguir entre lo que podemos conocer de las cosas y la representación que de ellas vemos, ya que la realidad que vemos es un recorte de la misma. El logos para Heráclito es la unidad que permanece viva mientras se produce la lucha entre los contrarios: es la ley que produce el cambio como principio ordenador del Universo. El cambio es el orden, el logos explica la necesidad de ese cambio para este filósofo.

El fuego es el ejemplo más exacto del devenir, ya que simboliza la lucha de elementos. Es una realidad poética que explica la vida y la muerte. El filósofo es el sujeto que se cuestiona acerca del origen de todo cuando existe, se hace preguntas sobre el mundo y la realidad. No se conforma con vivir, siempre busca respuestas existenciales respecto de su propia existencia. Para algunos este tipo de sujetos buscan complicarse la vida. Y si bien puede ser real, sin los filósofos la Humanidad no habría alcanzado el desarrollo del que disfruta en la actualidad (ABREU, et al., 2018).

Si pensamos en la educación desde la postura de Copertari (2022) diremos que: metodológicamente se nos ocurre plantear una categoría emergente previa, antes de pensar en una didáctica del movimiento. El acto educativo nos interpela y como nos sugiere Maggio (2022) invita a pegar el envión para dar el gran salto. Para realizar este proceso proponemos metodológicamente una "*Mayéutica Interdisciplinaria",* que nos lleve necesariamente, a través del diálogo a "PARIR" un nuevo conocimiento.

La "Mayéutica Interdisciplinaria" se produce como un parto de la praxis didáctica. Implica parir un nuevo nacimiento e invención (teórico epistemológica, filosófica, política, ideológica, socio cultural, antropoética y práctica), que trasvasa y trasciende, desde lo pedagógico y didáctico portales educativos de enseñanza y aprendizaje por entornos virtuales. Va de la mera integración de contenidos curriculares por agrupamientos disciplinares, hacia ejes de acción problematizadores de la mano de las disciplinas.

Articulados con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los saberes educativos (SEE) de la experiencia (OROZCO, 2016) -esos que los sujetos traen- y sin resignar su propia episteme, se negocian significados para dar a luz el nacimiento de un nuevo conocimiento teórico y práctico, atravesando múltiples dimensiones por portales planetarios intergalácticos en el ciberespacio, hacia una praxis emancipadora, que es dialógica y dialéctica al mismo tiempo, colaborativa, cooperativa, ecologizada y solidaria, antes de dar a luz al nuevo conocimiento (COPERTARI, 2022.b).

CAPÍTULO IV

LA DIDÁCTICA DEL ARJÈ. EN BÚSQUEDA DE ESE OBJETO INASIBLE DE LA DIDÁCTICA

Al abordar la complejidad de la didáctica, destacamos la perspectiva de Alicia de Alba (1998) sobre el "Currículum y el Mito" en relación al conocimiento sobre la dimensión ideológica e institucional y su influencia en la dimensión didáctica-aula.

Sostiene de Alba (1998) que: "Cuando la comunicación se ha roto, la comprensión se ha dificultado desde la perspectiva de la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista-escucha se ha ido transformando en el mito" (p.33). "La inquietud central se ubica en la percepción de una sensible separación entre discursos críticos y las prácticas curriculares concretas que se desarrollan en nuestras instituciones de educación superior las cuales sufren el impacto de las presiones sociales" (p.36).

A partir de este posicionamiento cuando De Alba (1998) refiere a la crisis de estado en virtud a los cambios y su inestabilidad, posibilidad y oportunidad, en un escenario globalizado, está aludiendo al espacio de comunicación e información acelerada de la sociedad actual como son, el de las telecomunicaciones, las computadoras, gráficos, la realidad virtual y el ciberespacio. Refiere a una crisis estructural generalizada caracterizada por la desestructuralización de las estructuras políticas, culturales y educativas. Es importante tener en cuenta en esta dimensión didáctico-áulica, el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular entre los estudiantes y maestros y de éstos con el contenido, el grupo y su proceso, la evaluación del aprendizaje y el problema escolar (DE ALBA, 1994). De Alba (1994) menciona dos dimensiones prioritarias que deben estar presentes en todo currículum como elementos esenciales, las generales y las particulares o específicas. Respecto de las dimensiones generales:

> (...) refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del curriculum, conforman una parte constitutiva importante del mismo donde contiene: la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica); dimensión institucional y dimensión didáctico-áulica. Respecto a las dimensiones particulares o específicas reseñan aquellos aspectos que le son propios a un curriculum, y no así a otros (p. 68).

Adriana Puiggrós (1994) destaca en el Prólogo de Curriculum: crisis mito y perspectiva de Alicia de Alba que: "De Alba propone analizar al currículum como un entretejido de problemas provenientes de la sociedad, entendida esta última como un conjunto de antagonismos" (DE ALBA, 1994. p. 6). Se deben tomar en cuenta las situaciones complejas cuando se van a evaluar los diseños curriculares y tener en cuenta las dimensiones generales que se encuentran presentes como ser: "Dimensión social amplia" que incluía lo cultural, político, social, económico e ideológico, conformándose la totalidad social en la cual está contenida la educación en tanto proceso puesto que "todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigida hacia determinados fines sociales" (p.70).

Para Díaz Barriga (2009) la didáctica es como una forma de instalar el debate sobre los problemas de la enseñanza, las dificultades del trabajo docente y de la tarea del estudiante desde una perspectiva centrada en la formación, la educación y la didáctica, son pilares que acompañan las formas de trabajo del docente, ya que las diversas propuestas didácticas, solo son un mecanismo para su reflexión.

> (...) corresponde a cada educador pensar y decidir acerca de lo que ha de impulsar y propiciar en un grupo escolar; así como establecer las estrategias para lograrlo. La didáctica es comprendida como una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación, que son promovidos en el sistema educativo, los cuales dan un sentido a la educación desde la formación y aplicabilidad en el ámbito laboral.

> La didáctica no ha sido prioridad en el conjunto de reformas educativas de la globalización, pues bajo la idea de mejorar los estándares de calidad de la educación, se prioriza en realidad la pedagogía tecnocrática eficiente, en la cual el aprendizaje es visualizado desde procesos simples, sin importar sus fuentes de construcción a partir de las cuales se forma al ser (DÍAZ BARRIGA, 2009, citado en FURLAN 2010, pp, 314-315).

Coincidiendo con Abreu y otros (2018) en la didáctica hay un problema epistémico en relación a las corrientes de pensamiento, su enseñanza suele convertir la complejidad de esta disciplina en un problema simple y superficial. Como afirma Baraldi (1995) su objeto se puede decir que es inasible puesto que, no sólo se limita a enseñar estrategias para el ámbito escolar y su aplicación depende del tipo de intervención que se realiza con relación al uso de diversos posicionamientos, sino también éstos están vinculados con las teorías psicológicas del aprendizaje y las posturas teóricas que posibilitan una significativa comprensión de la evolución de la didáctica.

Morelli (2008) sostiene:

> El planteo acerca de la didáctica lo presentamos como articulador entre las teorías y las prácticas de enseñanza. Pero admitimos que es un campo que goza del reconocimiento de los didactas y educadores, con dificultades frente al reconocimiento de otras disciplinas (Camilloni, 1995). No obstante, para aquellos que miramos el campo de la didáctica desde dentro, implica entenderlo desde las problemáticas de la enseñanza ubicando a la clase como su objeto privilegiado. Vinculado con otros campos como el sociológico, antropológico, epistemológico y de la psicología cognitiva queda ineludiblemente ligado a las tareas de intervención social y cultural (p.2).

Según Camilloni, la didáctica “se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (2007, p. 22).

IV-1- Buscando el Arjé de la Didáctica para trabajar en entornos híbridos, pegar el gran salto hacia otra educación para el S. XXI

En esta búsqueda nos interesa compartir el concepto "De herencias, deudas y legados", de Alicia Camilloni y otros (1996.a) cuando se pregunta ¿Cómo es concebida la didáctica? ¿Cuáles son los vínculos interdisciplinarios que constituye? Y responde:

> La didáctica es una disciplina en búsqueda de su identidad, una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento. El término didáctica tiene un significado mucho más fuerte como adjetivo, es decir como atributo de un cierto tipo de enseñanza, que como disciplina. La didáctica recibe y refleja muchas crisis teóricas porque se trata de una disciplina caracterizada por ser un dominio en donde se reunieron algunas o varias otras disciplinas. La didáctica es heredera de otras disciplinas. Esto es una característica propia, altamente positiva, de la didáctica ya que demuestra que se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico de relevancia teórica. Uno de los problemas que se plantean, cuando se trata de visualizar el campo de modo integral, es que autores y aportes teóricos suelen provenir de distintas áreas disciplinarias o profesionales (...) (pp. 16-39).

La primera se la denomina "la perspectiva clásica" (siglo XVII) con Juan Amos Comenio, para la cual el contenido debe ser estudiado con una secuencia lógica, dónde los temas precedentes permiten la comprensión de los siguientes. La segunda perspectiva tiene que ver con el movimiento de la llamada "Escuela Nueva", donde la didáctica es entendida como la meta primordial para el restablecimiento de la vida en el aula, a través del trabajo con los contenidos y las habilidades. Al docente le corresponde diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza, posicionados en la centralidad de la figura del estudiante, responsable principal de su propio proceso de aprendizaje (CAMILLONI y OTROS, 1996. a, p.39).

Por tal motivo, siempre ha necesitado vincularse con otras disciplinas. Su esencia epistemológica ha sido siempre interdisciplinaria.

> (...) en el campo de la práctica le corresponde a la didáctica los diseños de los materiales y secuencias de la clase, éstos deben ser innovadores y responder a las necesidades del contexto utilizando nuevas alternativas que puedan ser usadas como motivacionales en el aula desde una clara intencionalidad educativa (MUÑOZ GÓMEZ, 2020, pp: 369-370).

Picco (2014) reflexiona sobre la constitución epistemológica de la didáctica crítica, que pretende analizar y explicar la enseñanza, o sea su objeto de estudio, y orientar dichas prácticas teniendo como horizonte la intervención social y que, junto a otros posicionamientos críticos, considera que "construye su núcleo identitario en torno a la transformación de las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas político-ideológicas" (p.1).

La Didáctica es una disciplina que mantiene vinculaciones con otras ciencias sociales, aborda un complejo universo de la enseñanza y recibe aportes teóricos de la ciencia social crítica, sus problemas y tensiones de índole epistemológico y metodológico. En 2014, Picco afirmaba que era un momento de reconceptualización de la Didáctica, donde se evidencia un trabajo de reflexión sobre distintas aristas, como la que se configura en torno a la normatividad. "La didáctica es una disciplina normativa como rasgo sustantivo desde su origen, persigue la orientación de la práctica resguardando, los márgenes de actuación de los docentes como profesionales de la enseñanza" (PICCO, 2014, p.1).

> ¿Qué entendemos por Didáctica? Sostenemos que la Didáctica es una teoría que se ocupa de la enseñanza, entendiéndola de manera genérica (Fenstermacher, 1989) como aquel proceso que involucra al menos a dos personas, con disímiles niveles de conocimientos y donde hay una explícita. En líneas generales coinciden con esta afirmación diferentes autores, entre ellos: Contreras Domingo (1990); Davini (1995; 1996; 2008); Camilloni (1996; 2007a); Garrido Pimenta (1998); Feldman (2008). No desconocemos otras posturas que defienden otros obje-

> tos de estudio para la Didáctica, como puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acto pedagógico o el salón de clases. No obstante, su desarrollo excede los objetivos de esta ponencia. Para más detalle puede verse: Becker Soares (1985); Barco (1989); Souto (1996); Souto y Mazza (2001) (PICCO, 2014, p. 1).

Las propuestas didácticas deben involucrar al estudiante, con el fin de generar un mayor grado de participación. Díaz Barriga (2009) afirma sobre el particular que la innovación se da, cuando existe profundamente una actualización, incorporando un cuerpo de elementos nuevos que han ido constituyendo el pensamiento educativo. Desde este lugar, las innovaciones didácticas pueden darse a partir de la perspectiva clásica o de la escuela nueva como ser:

> Perspectiva clásica: modelos estructurados de educación a distancia, sistemas de exámenes masivos a gran escala, modelos de enseñanza por competencias, trabajos grupales en donde la enseñanza del docente es asignada a un grupo que prepara el tema, entre otros. Perspectiva escuela nueva: contempla modelos de aprendizaje constructivistas, aprendizaje de modelos situados (resolución de problemas, aprendizaje de casos, aprendizaje por proyectos y por descubrimiento); aprendizaje colaborativo (la tarea es una construcción de la información); modelo de tutoría de pares el cual integra estudiantes de diferentes niveles**.** Desde este posicionamiento habilitar el saber didáctico permite la construcción de un mejor sentido, desde la innovación del ejercicio docente y su implicación en el que hacer educativo (MUÑOZ GÓMEZ, 2020, pp: 371-372).

Díaz Barriga (2009) resalta la importancia que tiene la didáctica como fuente primaria de enseñanza y como ésta ha sido, muchas veces, abandonada en la práctica docente. La tecnología, por ejemplo, y su uso, ha reemplazado y promovido evaluaciones masivas y estandarizadas que dejan a un lado la individualidad del estudiante (DÍAZ BARRIGA, 2013).

> Los planteos de Díaz Barriga pueden resultar un tanto utópicos, puesto que pensar en la intención de renovar

> las estrategias didácticas con un objetivo claro refuerza el compromiso que el docente tiene con sus estudiantes, desde la formación en el aula y desde la transformación de las sociedades. Por lo tanto, la didáctica es una disciplina que facilita el ejercicio de la práctica docente, porque le otorga sentido a los modos de enseñanza y su praxis. En el siglo XX, el discurso didáctico trascendió en la formación del estudiante como sujeto activo de sus propios procesos de aprendizaje y como sujeto responsable de sus aprendizajes (FURLÁN, 2010, p. 314).

En los últimos 20 años se ha pensado en la enseñanza como una gran posibilidad de centrar la intención del docente en un currículo más progresista y moderno (MUÑOZ GÓMEZ, 2020), más flexible y minimalista (MAGGIO, 2021, 2022), no inflacionario (AVENDAÑO y COPERTARI, 2022, p. 8), para tratar de responder a las necesidades posmodernas, a una educación postpandémica que sin lugar a dudas deberá ser híbrida con una didáctica en vivo en el marco de un *"moviente educativo"* según Maggio, (2021, 2022)

Desde esta perspectiva y siguiendo a Barbosa Moreira (1999), coincidimos en que hay que "construir un programa de interferencia entre la Didáctica y el Currículum con centralidad en la práctica (...) en el cual se flexibilicen fronteras, se socialicen saberes restringidos a pequeños grupos de especialistas y se aborde el fenómeno educacional "secularmente" (p. 29, citado en PICCO, 2017, p.20). Para ello, se propone una articulación de tipo metadisciplinar entre currículum y didáctica porque:

> Éste es el origen de la mayor tensión en el campo del currículo: planificar una serie de contenidos y de aprendizajes para sujetos con los cuales todavía no se interactúa. Esto es, situarse en un futuro factible, pero que no necesariamente se desarrollará como ha sido concebido. Y, al mismo tiempo, dar paso a la responsabilidad docente, a su formación y su creatividad, para que en el contexto de una serie de circunstancias concretas –en la relación docente/estudiante, que puede estar mediadas por una tecnología virtual–, se recreen, se interpreten y se propongan actividades reales que sólo es posible llevarlas a la práctica en un contexto específico. La tensión entre currículo como planificación institucional y didáctica como

> planificación situada es el eje en el que se conforma esta puja curricular (DÍAZ BARRIGA, 2015, p. 31).

El planteo de Díaz Barriga nos resulta interesante porque vuelve a revisar las vinculaciones entre la Didáctica y el Curriculum. Y en este trabajo que citamos se da cuenta de que no ha sido saldado ni consensuado el tipo de diálogo que se produce entre ambos campos epistemicos. “Señala algunas preocupaciones que han marcado tradicionalmente la Didáctica y el Curriculum y se preocupa por intentar delimitar algunos enlaces prioritarios en sus perspectivas de abordaje: la enseñanza como práctica situada para la primera y la institución como contención y concreción de aquélla para el segundo” (PICCO, 2017, p.21).

Por otro lado, Young, Lambert, Carolyn Roberts y Martin Roberts (2015) plantean una propuesta basada en una vuelta a un currículo donde se recupere la centralidad del conocimiento, al que llaman “conocimiento poderoso” e instan a directivos y docentes a producir una nueva manera de desarrollar los planes de estudios puesto que las políticas educativas y el currículo nacional han abandonado la “trayectoria progresista” que caracterizó a la educación de los últimos cuarenta años. “Los jóvenes han recibido un tipo de formación docente caracterizada por un aprendizaje de habilidades desprovistas de conocimiento”. Según Young, “a los efectos de la educación progresista que introdujo el constructivismo social en la enseñanza y que nos llevó a una formación de maestros y profesores cada vez con menos conocimientos disciplinarios” (p.668).

Estos autores piensan que la formación disciplinaria “está desdibujada en la formación desde el inicio de los maestros de educación infantil y primaria, donde se pone más énfasis en la didáctica que en los contenidos”, por el contrario, en la formación de los profesores del secundario, ocurre a la inversa, hay especialistas en la disciplina, pero no terminan de posicionarse frente a las problemáticas educativas, “que no se acaban de resolver ni con un año de máster de formación del profesorado”(p.668-669).

> El principal argumento gira en torno al papel fundamental que tiene el currículo nacional en la promoción de la justicia social. El plan de estudios es lo que más importa,

> ya que es lo que los alumnos aprenden y lo que les tiene que servir para poderse realizar con éxito en el futuro. (...) mientras hay jóvenes que, por su condición social, tendrán acceso al conocimiento, hay otros que no. Por este motivo, la escuela debe combatir esta desigualdad ofreciendo a todos los alumnos el acceso al mejor de los conocimientos posibles (p. 669).

Para alcanzar la Didáctica en vivo planteada por (MAGGIO, 2021) y la Didáctica del Arjé de (COPERTARI, 2022), nos parece fundamental intentar un ensamble profundo entre Didáctica y Curriculum apelando a la Pedagogía de la Complejidad de Morin (2005), quién recurre al enfoque interdisciplinario diciendo: la interdisciplina se puede pensar como un simple diálogo entre las disciplinas, donde cada una mantenga su lugar y sus fronteras. Nos parece más pertinente entender la interdisciplina desde la cooperación, la integración y el intercambio, para construir nuevos conocimientos, a través de la constitución de Núcleos Interdisciplinarios de contenidos (NIC) (MORELLI, 2016); "una educación desde el acontecimiento (BADIOU, 2012) con el sentido de "crear modos alternativos de educar que contemplen la diversidad de saberes, esto es, no sólo los saberes de la ciencia, sino además saberes de las experiencias, de las culturas y comunidades, de las distintas generaciones, de las instituciones, etc.; donde los relatos tengan criterios equivalentes de legitimidad" (Morelli, 2016, p.5).

Para Morin "lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica" (2005, p. 8).

> En fin, no es sólo la idea de inter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos "ecologizar" las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término "meta" significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es

> necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada (MORIN, 2005, pp. 8-9).

Es importante entonces, dice Picco (2017) “poder conservar los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica y el Curriculum, recuperarlos, conocer las tradiciones que los anidaron (...) superar perspectivas fragmentarias para dar respuesta a los problemas de la enseñanza que son, por definición, complejos” (p.21). Es necesario que la Didáctica brinde criterios orientativos para la acción en la práctica y los sujetos que tienen a su cargo el dictado de los contenidos curriculares en el ejercicio del oficio docente para un mejoramiento de la enseñanza.

Desde este lugar y tomando en cuenta la importancia normativa en este campo del saber didáctico, se requiere un mínimo consenso que, “aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña” (DAVINI, 1996, p. 51 op. cit. PICCO, 2017, p. 25).

Picco (2017) cita un concepto muy interesante que desarrolla el Dr. Ovide Menin, cuando introduce el concepto de la necesidad en este campo por la construcción de una “*didáctica minimalista”.* Afirma Menin, un mínimo de normatividad debe existir, en contra del laissez faire en materia de la enseñanza pero recalca que no está a favor de un exceso de normatividad, si este mata la creatividad y opina que la concepción minimalista en la Didáctica, “mantiene la esencialidad de su quehacer, centrado en la práctica cotidiana donde ha de conjugarse la teoría de la educación con la observación y la solución de problemas, abriendo las compuertas de la imaginación creadora, sin más norma que la investigación como método de aprendizaje. En lugar del máximo de normatividad, el mínimo saludable de ella”. (MENIN, 1995, p. 174 citado en PICCO, 2017, p. 25).

IV-2-La *Didáctica en Vivo*

Este tipo de didáctica es una categoría desarrollada por Maggio (2017), a partir de la identificación de las tendencias que se consi-

deran relevantes en un momento dado; formulando prácticas que las entrañen, asumiendo el riesgo que conlleva, documentarlas en plazos cortos y construir, a partir de ellas, esa didáctica que reconoce y comprende los fenómenos que tienen lugar en las aulas hoy. “Una didáctica en vivo que no es ni más ni menos que una didáctica contemporánea que registra los atravesamientos de las tecnologías en la subjetividad y la cultura y los abraza en sus construcciones” (MAGGIO, 2017, p. 127).

Promueve una “Enseñanza Poderosa” como aquella que deja huellas, perdura y no se olvida. En sus palabras: “(...) crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (MAGGIO, 2012, p. 46). Es rica a través de algunos rasgos: un abordaje teórico actual que permite pensar al modo de la disciplina mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura original, conmueve y perdura.

Enfocamos este análisis desde una Epistemología compleja (MORIN, 2002) para pensar en una didáctica del Arjè (COPERTARI, 2022.c) que nos ayude a dar el gran salto intergaláctico: un salto epistemológico cualitativo de enorme valor. Edgar Morin (2002) aporta una comprensión del mundo como un todo indisociable, en que la mente de cada ser humano cuenta con conocimientos ambiguos, desordenados, y requiere acciones retroalimentadoras. Propone un abordaje transdisciplinario y multirreferenciado para lograr la construcción del pensamiento complejo, en oposición al de la simplicidad, que reduce lo múltiple a lo uno y lo complejo a la simplicidad.

Retomando los avatares de la didáctica desde la complejidad:

> Díaz Barriga (2009) aporta al estudio de la didáctica como disciplina conceptual haciendo una referencia a la importancia que tiene la reflexión y la investigación en el ejercicio docente, la investigación-acción participativa como medio de formación para la formulación e indagación del problema que atañe a la escuela, no solo desde vertientes teóricas, sino desde sentidos de las prácticas que permita la transformación de la didáctica como eje dador de enseñanza y aprendizaje. Al destacar la importancia de los referentes teóricos e históricos que acompañan a la didáctica, para nosotros, sin lugar a dudas, lo

> hace desde la complejidad. Una didáctica como constitutiva de un referente teórico y epistemológico para pensar la praxis pedagógica, asociada con la didáctica. Una didáctica que no implique un entretenimiento, sino un punto de partida para la formación docente y educativa, para permear y transformar las prácticas tecnicistas carentes de sustento teórico y epistemológico (FURLÁN, 2010 citando a DÍAZ BARRIGA, 2009, pp. 311-312).

Díaz Barriga (1992) define la didáctica como "una disciplina teórica, histórica y política". Tiene su propio estatuto teórico epistemológico, ya que responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber y la ciencia, que es histórica y social, sus propuestas responden a momentos históricos muy específicos, al mismo tiempo es política, su propuesta está dentro de un proyecto social y por tanto para Muñoz Gómez (2020):

> Comenio acuña la palabra Didáctica en la "Didáctica Magna" (1640), vincula la Didáctica con otras disciplinas como: la organización escolar y la orientación educativa. Otros autores y autoras la definen como el arte de enseñar a través de técnicas y estrategias que posibilitan desentrañar una realidad del mundo de la vida lleno de posibilidades que a lo largo de un proceso va definiendo una praxis educativa partiendo de la acción sobre la realidad hacia la reflexión para una nueva acción resignificadora de la realidad (pp. 369-372).

Este proceso implica un movimiento, una reflexividad, que sin lugar a duda supone una acción recapituladora constante, hacia un cambio, un no permanecer en el mismo lugar, en el punto de partida. Es un "Arte", una "Techné" (arte para los griegos) que tiene un significado muy puntual desde la antigüedad, al definir a la Didáctica, no se refiere a la belleza, ni a un objeto material, sino a otra constitución que tiene que ver con la educación y más precisamente a la enseñanza.

Para Arana Guszán (2017) es un arte:

> (...) en este caso, significa, cualidad intelectual práctica, habilidad interna que se manifiesta como una facilidad para producir un determinado tipo de obras. Así es como

> nos referimos al arte de bailar, escribir, cocinar, de fabricar aviones, proyectar y en nuestro caso como docentes al arte de enseñar.Un docente es didáctico cuando posee la habilidad para comunicar un tema, volver claro un asunto difícil, y lograr estimular aprendizajes en los estudiantes. En consecuencia, se puede concebir este arte como una cualidad que se da en el docente, que perfecciona sus facultades principalmente en el campo intelectual, y que se reconoce externamente por la facilidad y mediación para lograr que éstos aprendan. Se trata de una cualidad adquirida, y requiere esfuerzo y mérito personal. Es a través de la práctica cómo puede lograrse el arte de enseñar vale recordar aquel dicho "la práctica hace al maestro" que, siempre es perfeccionable. Quien educa puede a su vez, lograr el aprendizaje de una serie de conceptos, procedimientos valores o actitudes claros, ordenados y fundamentados (p.1).

Cuando Maggio (2021) refiere al *"Moviente Educativo"* alude a aquellas experiencias pedagógicas surgidas en el 2020 como ejemplificadoras, invita a repensar la enseñanza como un trabajo de ensamble colectivo, abierto a la experimentación y comprometido con la inclusión en relación a las tecnologías. Plantea restituir la cercanía, revisar la evaluación y potenciar la colaboración como desafíos clave (MAGGIO, 2021). En ellos, incluye el concepto de "Metaverso" (MAGGIO, 2022), una teoría que mediante postulados basados en la física, la matemática y la astronomía, plantea la posible existencia de universos paralelos e incluso escondidos. La idea de que encontremos universos que coexisten entre sí, parece de ciencia ficción, pero los científicos trabajan en definir no sólo si hay multiversos, sino cómo son y de qué forma existen o se realizan entre sí mediante el lema: "Todos en todas partes y al mismo tiempo".

Para Baraldi (1995) el objeto de la didáctica suele tornarse inasible porque "la didáctica ha atravesado un proceso de revisión disciplinar en los '80 y de generación de líneas de trabajo que se han ido consolidando en los '90. Respecto de la última década, éstas se sintetizan de la siguiente manera" (BARALDI, 2003, pp. 2 y 4), se reconoce el carácter de disciplina científica desde un nuevo concepto de ciencia social y para ello, lo toma de la teoría crítica según afirma Ca-

milloni (1994). Se revisa su producción y se la reconoce como disciplina deudora de otras disciplinas y como una teoría de encrucijada porque se plantea el desafío de su producción teórica (CAMILLONI, 1996. b, p. 52).

Según (Litwin, 1996 en CAMILLONI, 1996.a) se realiza una crítica a la "agenda clásica" planteando nuevos conceptos para su reconstrucción como es la noción de "buena enseñanza" (FENSTERMACHER, 1989, citado por LITWIN en CAMILLONI, 1996.a, p.s.n).

> La búsqueda de la enseñanza comprensiva recupera aportes de programas de investigación cognitiva, la revisión de los campos disciplinares para el tratamiento de los contenidos, la recuperación de la pregunta, la negociación de significados entre docentes y alumnos. Se plantean nuevas perspectivas de análisis: la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva. Sobre la base de rigurosos análisis de clases de distintas temáticas, se delimitan diversas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) y se plantea la clase como objeto de conocimiento de la Didáctica desde un enfoque multirreferencial, que permita la comprensión de la complejidad de la enseñanza (SOUTO, 1996, en CAMILLONI, 1996.a, pp.51 y 52).

Enseñar es un acto inherentemente humano, espontáneo, intuitivo, no es exclusivo de docentes y pedagogos, ni privativo de otros campos disciplinares. Camilloni (1996) considera que los aprendizajes como las interacciones sociales, los juegos y el lenguaje son importantes para aprender de manera natural, muchas veces en la casa del o la estudiante, como ocurrió durante la pandemia, siempre que un docente, realice el seguimiento a las trayectorias de aprendizaje por junto a los padres y hermanos mayores o pares como si fueran sus maestros; revaloriza la figura del docente que es quien maneja la propedéutica disciplinar.

Para (DÍAZ BARRIGA, 2009, citado por CAMILLONI, 1996.a):

> la didáctica es una disciplina muy peculiar que históricamente se estructura para atender los problemas de la en-

> señanza en el aula (p. 4), posibilita una reflexión dentro de parámetros epistemológicos, científicos y de influencia social. En primer lugar, la didáctica es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo. En un momento en que en todo el orbe se impulsan reformas educativas que, bajo la premisa, de mejorar la calidad de la educación, persigue, además, modificar la práctica docente; esta disciplina constituye un factor fundamental para desentrañar su sentido educativo y pedagógico, y entender cómo se postula, bajo el lema de la calidad, una perspectiva de formación y aprendizaje (p.s.n).

Parafraseando a Camilloni (1996a) la didáctica llega al siglo XX con profundas tensiones entre sus diferentes enfoques y perspectivas teóricas, que oscilan entre el modelo de la escuela tradicional, confrontado por diversos postulados del movimiento de la escuela nueva o escuela activa, muy conflictivos y que lejos de encontrar la resolución al problema, forman parte del debate cotidiano en este complejo campo del conocimiento y la didáctica. Para Camilloni la didáctica "se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social" (2007, p. 22c).

El proceso de enseñar y aprender plantea un escenario que no es acético ni neutral, es un espacio tensional y controversial permanente, es que necesita avanzar, dialogar y construir conocimiento. Y a partir de esta reflexión creemos que será posible pegar el gran salto por el portal al que alude Maggio (2022) en su último libro "Híbrida" y vivenciar este proceso como un acto pedagógico liberador para alcanzar la construcción de una educación transformadora producto de una praxis colectiva. Apropiarse de la palabra como parte de "ese proceso ascendente que culmina en la acción transformadora de la praxis y reconstruye el mundo para transformarlo" (FREIRE, 2003, p. 77).

La didáctica desde la praxis freireana tiene un sentido intencional por su configuración histórica y social. Su sentido es explicativo, normativo (PICCO, 2014) y proyectivo con una finalidad interventiva y práctica, con características interdisciplinarias, impredecibles

e indeterminadas. Según Camilloni (2007): “Tanto para los didactas como para los docentes - ambos enfrentados a la resolución de problemas prácticos- la variedad de teorías que caracteriza la didáctica en la actualidad puede constituir una potente “caja de herramientas” para comprender e intervenir en esos complejos sistemas que hemos inventado para enseñar “todo a todos” (p.229c).

Silvia Morelli (2008) opina:

> Los planteos actuales acerca del currículum como campo de estudio destacan la necesidad de entenderlo desde la tensión entre las singularidades y las construcciones culturales, entre los planteos globalizadores y la crisis estructural generalizada. Implica referirse a éste desde enfoques que contemplen su complejidad, diversidad conceptual y las distintas perspectivas que permiten comprender la relación teoría – práctica y la relación educación-sociedad. Por lo tanto, se puede decir que el estudio del currículum lleva a recuperar un proceso histórico, cultural, social, político y tecnológico que requiere de análisis contextuales que le otorguen significado y sentido (p.1).

Cuando Camilloni (2007) refiere al saber didáctico en el Cap. 1: ¿Por qué y Para qué la Didáctica? expresa una cuestión que consideramos medular parafrasear en este ensayo: la didáctica es una teoría innegablemente comprometida con las prácticas sociales, están orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, al diseño de situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, a identificar y motivarlos a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje, con vistas a mejorar los resultados junto a todos y todas los y las estudiantes, en todos los tipos de instituciones.

Continúa diciendo “(...) porque tenemos el compromiso de lograr que todos los estudiantes aprendan, construyan todo tipo de saberes indispensables para su vida individual y social, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar con seriedad las decisiones y prácticas pedagógicas se requiere integrar los aportes de diferentes disciplinas, e investigar en el campo específico de la ense-

ñanza, acompañada constantemente de la reflexión sobre las tareas vinculadas con la acción de enseñar, de allí que “se necesita contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica” (2007 a, Cap. 1. pp. 1-3).

> La didáctica se presenta a sí misma como una disciplina compleja, pero con gran legitimidad en el ámbito educativo. (FURLÁN op. cit DÍAZ BARRIGA (2009), 2012, pp: 311 a 316). Edith Litwin (1996), señala que la década del ochenta es el punto crucial que marca la partida de un cambio sustancial para el campo de la Didáctica. Esa teoría acerca de la enseñanza con nuevos desarrollos teóricos aportados por un grupo importante de autores, entre los que se destacan Díaz Barriga (1991), Apple (1986), Carr (1996), Popkewitz (1994), que condujeron a revisiones y en algunos casos cambios profundos de las dimensiones del saber didáctico, posibilitando un nuevo marco de análisis para la Didáctica (citado en CAMILLONI, 1996.a, p.s.n).

En este marco se circunscribe el estudio de los procesos de enseñanza ya que no pueden prescindir del contexto histórico y social en el que estos ocurren. La enseñanza debe ser comprendida y analizada en una estructura social dinámica. Para Litwin (1997): “La enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible.” (p.32). Camilloni (2006) afirma que las corrientes críticas han favorecido a la realización de un descentramiento del concepto de enseñanza, mediante una apertura más dialéctica y dialógica hacia las diferencias, superando el reduccionismo que suele realizarse sobre la enseñanza en aula y en la escuela. La didáctica “se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (CAMILLONI, 2007, p.22c).

Sobre esta discusión Morelli (2008) realiza un aporte muy pertinente al decir:

> Proponemos el estudio de problemáticas actuales en torno a las nociones curriculares donde se articula con el estudio de la Didáctica, como teoría acerca de las prácti-

> cas de la enseñanza, en la que intervienen aspectos éticos y políticos. Curriculum y la Didáctica, entendidos en plena articulación, constituyen indisociables objetos en constante revisión que se abordan desde un campo de controversia y confrontación para el que no existen abordajes simples, ni únicos (...). Pero como el problema de la didáctica no podemos comprenderlo disociado de las problemáticas curriculares nos referimos a la investigación didáctico-curricular como un modo complejo de asumir el estado actual de demarcación de estos campos y su convivencia epistémica (pp. 1 y 2).

Litwin (1996), define el campo de la didáctica, entendiendo a la didáctica como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en las que se inscriben y que las prácticas de la enseñanza constituyen una totalidad dónde es necesario distinguir y reconocer su campo de inscripción tanto epistemológico como histórico y social. Tanto Litwin (1997, 2008), Maggio (2012, 2018, 2021) y Lion (2020) se preocupan por la enseñanza y la didáctica sin desentenderse del aprendizaje como proceso, y en virtud de ello, deben estudiarse según Lion (2020) con más profundidad los "aprendizajes emergentes" en este campo del conocimiento.

Para Copertari y Fantasía (2022. b, p.s.n) por ejemplo, "el *aprendizaje híbrido* ha llegado para quedarse como un emergente ante el COVID-19. Está constituido por elementos de diferente naturaleza para estas autoras y resultan complementarios. Es un aprendizaje estructurado en el que se planean de manera cuidadosa instrucciones de clases tradicionales y actividades de enseñanza online".

Según estas autoras, otro emergente es el a*prendizaje Invertido,* éste no consiste únicamente en cómo usar los videos de las clases, sino en cómo mejorar el tiempo en el aula con los estudiantes, además de las explicaciones o la enseñanza directa donde los profesores pueden usar el espacio de aprendizaje para evaluaciones o ejercicios de práctica (flipped classes). El *aprendizaje ubicuo:* significa que podemos aprender en todo momento, salir del contexto de la institución gracias a los dispositivos electrónicos y también, realizar un *aprendizaje social* enfocado en un problema y que sólo se hace real en el lugar donde se aplica. Estos aprendizajes suelen utilizar iconogra-

fías para diseñar logotipos, iconos, imágenes. Incrustar íconos y otros elementos en tablas, recursos de la web en el "Aula iconográfica", haciendo jugar a los y las estudiantes en un diseño digital (interactivo o no) con imagen, color, formato, sonido, movimiento. (COPERTARI Y FANTASÍA, 2022, p.s.n).

"Al trabajar con "realidad virtual" (RV) se generan mundos virtuales totalmente inexistentes. La "realidad aumentada" (RA) combina elementos inexistentes con otros que sí existen, mucho de esto ocurre al utilizar la *inteligencia artificial* y la "realidad mixta" es una mezcla entre ambas tecnologías, es decir que combina elementos reales con virtuales en un entorno generado por 3D" (COPERTARI y FANTASÍA, 2022, p.s.n). Actualmente se trabajan con simuladores y realidad virtual, por ejemplo, en 7D cinema; es un proyecto de actualización de 3D, 4D, 5D y 6D cinema. El cine 7D no solo reproduce películas interactivas 7D, sino que además puede reproducir películas en 3D, 4D, 6D, 5D. En consecuencia, solo invirtiendo en el cine interactivo multijugador 7D podemos lograr una mayor performance (ALLENDE, 2020).

Litwin (1997) nos interpela sobre cómo provocar una motivación intrínseca en nuestras prácticas de enseñanza, un tipo de enseñanza que despierte la creatividad, el interés por el conocimiento en el o la estudiante. Una motivación sobre una realidad que es inmersiva, inspiradora, comprensiva y creadora. Por ejemplo Lion y Perosi (2019) a través de la gamificación y los juegos serios introducen en las clases el trabajo con "*Infografías interactivas*", éstas son representaciones de datos que utilizan color y recursos informativos ingeniosos para que el usuario pueda interactuar con ellas y a la vez captar más información.

Maggio (2021, 2022), insiste en motivar a través de distintos "*Motores Culturales".* Éstos son elementos culturales utilizados en las prácticas inmersivas de enseñanza, donde las formas narrativas están alteradas (BARICCO, 2019), donde no hay un único camino, donde uno elige por dónde ir, y en esa elección, se va juntando con otros. Se trabaja colectivamente, en *codiseño,* se apela a múltiples formatos y modos de representación, con un propósito orientado a la viralización. Son producciones más sintéticas y atractivas para el desarrollo de la clase. Motores que a través de ese ensamble motivador ayudan

a enriquecer la enseñanza y promover una inclusión genuina con tecnologías (MAGGIO, 2012, 2018, 2021, 2022).

> Los docentes son expertos en los temas que enseñan, ya sea como profesionales y/o investigadores, y reconocen que las prácticas que desarrollan en ámbitos no docentes se transformaron de modo tal por las nuevas tecnologías que necesitan expresar dicho reconocimiento en su propuesta de enseñanza. Alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté refiriendo (MAGGIO, 2012, p.20).

Fantasía (2018) en este sentido se pregunta (...) "¿Qué lectura hace la Universidad de lo que sucede con sus estudiantes en relación con el cambio tecnológico? ¿Llegan estas demandas a formar parte del currículum universitario?" (p.112). Recupera en este análisis las producciones de Hudson (2016), sobre la noción de Didáctica (Didaktik): "puede ser concebida como una ciencia humana y social cuyo tema es el planeamiento (áulico, institucional y organizacional) como soporte a la enseñanza para adquirir Bildung" (HUDSON, 2016, p. 5, citado en FANTASÍA, 2018, p. 112).

> El Bildung es un concepto alemán, que, si bien no posee una traducción taxativa, suele referir a la "autoformación" en relación al nivel de educabilidad que posee un sujeto social. También, suele aludir al proceso de transmisión cultural por el que atraviesa un sujeto en sociedad (FANTASÍA, 2018, p. 112).

El contexto en el cual ese sujeto se desarrolla como tal y va constituyendo su subjetividad en un doble proceso individual y social, nos atrevemos a pensar que puede estar contemplado en referencia al "Bildung", más aún, si se toma en cuenta el cambio tecnológico en tiempos de una cultura digital y de una revolución mental como plantea Baricco, (2019), porque de algún modo está dando cuenta, acerca de "la potencialidad de los desarrollos tecnológicos actuales que se

caracterizan por la ubicuidad de las pantallas, favoreciendo la creación de herramientas diversas y propuestas en tiempo real" (LION, et at, 2015, citada en FANTASÍA, 2018, p. 112).

> (…) Bildung es una palabra que plantea cómo contribuir al desarrollo de cada ser humano como único. Bildung es más que contenidos y materias o desarrollo de competencias y habilidades, es más que saber algo o ser capaz de hacerlo (…) El propósito es usar el conocimiento como herramienta de transformación para desarrollar la individualidad y la sociabilidad de cada aprendiz (HUDSON, 2016, p. 4, citado en FANTASÍA, 2018, p. 112).

En las sociedades actuales, especialmente las situadas en el Sur global, donde prima el avance de políticas neoliberales cada vez más injustas y excluyentes, Miguel de la Torre Gamboa (2018) plantea que en la cultura posmoderna predominan más las críticas impregnadas de una interpretación más pragmática y competitiva de la educación, donde predomina la cultura posmoderna está impactando fuertemente en la vida colectiva de los sujetos, con prácticas cada vez más competitivas y mercadotécnicas en el campo educativo.

> (...) se recurre a los conceptos de "Paideia" y "Bildung", como visiones de la educación en las que pueden reconocerse dos cuestiones que en el discurso pragmático y competitivo estarían ausentes: a) una mayor preocupación por lo humano y b) un enfoque más integral y formativo de los contenidos, estrategias y finalidades de la educación. A la visión de las cosas que no ve en la más que un recurso económico, se opone una idea, generalmente mistificada y descontextualizada, de prácticas y finalidades educativas que, se supone educación, contribuyeron grandemente a destacar, tanto a la Grecia clásica de los siglos VI a IV ac, como al Estado prusiano posterior a la ocupación napoleónica en los primeros años del siglo XIX, como épocas en las que predomina una cultura humanista y socialmente comprometida (DE LA TORRE GAMBOA, 2008, p. 1).

Lo que intenta criticar De La Torre Gamboa, (2008) es considerar al proceso educativo como valioso sólo por su contribución al pro-

ceso económico de generación de "*Capital intelectual",* y no como espacios de construcción social de las condiciones óptimas para la realización humana y de una convivencia social armónica. Se habla del estudiante como cliente, del profesor como gerente del aula y de las instituciones educativas como organizaciones enseñantes de prácticas educativas para captar clientes y no para formar ciudadanos éticos y responsables de su devenir histórico social. Como procesos de adquisición de bienes y servicios, realizables en el mercado, por lo cual, el trabajo docente está enfocado casi exclusivamente en el universo de lo organizacional y no de lo humano pensando en la solidaridad. Una educación que deja de ser pensada como un derecho humano y es reducida a un bien.

Para la aplicación de una *Didáctica del Arjè,* como proceso de "incineración" de las prácticas docentes de enseñanza y aprendizaje estereotipadas, esclerotizadas (MAGGIO, 2022) y reproductivistas, se debe trabajar como plantea De la Torre Gamboa, (2008) en el desplazamiento de la representación social que actualmente se tiene de la calidad educativa.

Calidad educativa entendida como calidad total, por una calidad que no esté sujeta a las reglas del mercado y responda a una educación de calidad socio educativa, donde las prácticas de la solidaridad y la buena enseñanza (LITWIN, 1997) no se diluyen, recuperando la representación social del proceso de ciudadanización de los sujetos y de la formación de la ciudadanía desde los derechos humanos avanzando hacia una educación transformadora y democratizadora en términos de educación pública. Para que prospere una Didáctica del Arjè entonces, importa plantear el trabajo docente desde la perspectiva del bildung para el desarrollo pleno de su humanidad, a través de la formación y autoformación continua.

CAPÍTULO V

EL GRAN SALTO HACIA UNA DIDÁCTICA DEL ARJÈ EN VIVO PARA ENTORNOS VIRTUALES

Por todo lo expuesto y luego de realizar este recorrido, seguimos escribiendo este ensayo en primera persona del plural, después de cruzar varios portales intergalácticos, para compartir la construcción de categorías pedagógicas y didácticas emergentes de la tesis doctoral (Copertari,2022) sobre el estudio de una política pública de inclusión socio educativa con jóvenes y adultos para la educación secundaria en Santa Fe (Argentina). El Plan Vuelvo a Estudiar Santafesino entre el (2015-2019), en el marco de la Educación a Distancia (EaD) y la Tecnología Educativa, en el contexto de una Antropología de las Políticas Públicas".

Para dar ese gran salto al que nos convoca Maggio (2022) y atravesar los portales que abrió la Pandemia del 2020, antes que se cierren, optamos por trabajar desde la perspectiva de una *Antropología de las Políticas Públicas* mediante un espacio de construcción colectiva y en codiseño a través de los "Diálogos de La Techné Educativa" (Años: 2020, 2021, 2022). *¿Cómo se relaciona la Antropología con la política y la educación que venimos sustentando?*

Tanto la Antropología Política como la Ciencia Política tienen el mismo objeto de estudio: el poder político en sus manifestaciones institucionales y dinámicas, pero la Antropología Política, se supone, se ocupa del poder y de la conducta política en las sociedades arcaicas, en cambio la Ciencia Política trata del poder tal como en un Estado de Derecho, las políticas públicas se refieren a materias o sectores diversos: educación, desarrollo social, salud, seguridad pública, infraestructura, comunicaciones, energía, agricultura, entre otros.

"Las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios" (TAMAYO SÁEZ, 1997, citado en COPERTA-

RI, 2022.b, p.s.n). Las políticas públicas son un conjunto de actuaciones desde el Estado que se implementan para dar respuestas a problemas de interés general que implican procesos de formulación transparentes y participativos (BALL, 2011).

Desde la Antropología de las políticas públicas:

> La política educativa es un conjunto de enunciados que operacionalizan valores con una intención prescriptiva (…) se trata de la disposición autorizada de valores ideológicos» (Ball, 1990, pág. 7). "Los textos de la política son producto de la reinterpretación que de ellos se hace en distintos contextos de la trayectoria de la política educativa, desde lo local a lo global y viceversa juntando a diferentes actores" (BALL, 2006, p. 46).

Las políticas públicas son un proceso dinámico y cíclico, ya que las etapas que lo constituyen se repiten constantemente como ecos, a través de los cuales se pretende encontrar la mejor solución a un problema de carácter público. Las políticas se clasificarían en regulatorias, distributivas y redistributivas. La política como finalmente lo señala Luis Aguilar Villanueva (1992, 1996.a, 1996.b, 2007) es es el resultado de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones de conflictos y transacciones convenientes.

¿Cómo se elaboran las políticas públicas?

La primera fase del ciclo consiste en la:

I- *Elaboración de la Agenda Pública.* Este le proporciona el horizonte de Sentido y el Marco de referencia.

II. *Formulación de la política*. Es la identificación de la situación problemática a intervenir, mediante la valoración de factores críticos y la elección de alternativas posibles.

III. *Adopción de la Decisión.*

IV. *Implementación*.

V. *Evaluación.*

El ciclo de la política pública consiste en un dispositivo analítico mediante el cual se puede comprender la política pública a través de sus distintos ciclos (macro y micro) de formación de la política por medio de fases interconectadas entre sí de: agenda, formulación, im-

plementación y evaluación (AGUILAR VILLANUEVA, 1996.a, 1996.b). Los trabajos de Ball (2011, 2012, 2016) sobre las políticas educativas han oscilado alrededor de las concepciones de poder, discurso e identidad construidas en base a las reflexiones foucaultianas. No obstante, la postura post-estructuralista de Foucault sobre las políticas, no ha implicado desconocer las capacidades creativas que tienen los sujetos escolares -como los policy makers y los/as docentes- cuando las traducen, re-apropian y ponen en acto en contextos socio-históricos e institucionales determinados (BALL, 2016).

Ball (2016) reconoce la necesidad de considerar y combinar ambas posturas y entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas. Desde esta posición de "sujeto epistemológico inestable" (BALL, 2012), no pretende dar respuestas definitivas a los problemas que estudia sobre las políticas educativas, muy por el contrario, su búsqueda está focalizada en problematizar aspectos de las políticas que tienden a ser naturalizados y está acción, desestabiliza "verdades" a través del despliegue de estrategias muy variadas como la genealogía, el análisis de redes y la etnografía.

Poner el foco en las redes globales de la política educativa supone, a partir del análisis realizado por Ball, hacer un esfuerzo por abrir el concepto de globalización superando las críticas del neoliberalismo. Ball, intenta con este posicionamiento comprender quiénes son los que participan de estos nuevos espacios de producción de las políticas educativas, para interpretar cómo participan, con qué objetivos e intereses, quiénes lo capitalizan, quiénes no y quiénes bajan los modos en que las escuelas "hacen" políticas (BALL, 2012, EISNER, 2017).

No obstante estos aportes de Ball respecto al esfuerzo por abrir el concepto de globalización superando las críticas del neoliberalismo es dable recordar en palabras de Apple (2008):

> El modelo de significados y valores por los que la gente rige su vida puede ser considerado durante un tiempo como autónomo, como en evolución dentro de sus propios términos, pero en última instancia es totalmente irreal separar este modelo de un sistema económico y

> político preciso, que puede extender su influencia hasta las regiones más insospechadas del sentimiento y la conducta. La idea común de la educación como clave para el cambio ignora el hecho de que la forma y contenido de la educación se ven afectadas, y en algunos casos determinadas, por los sistemas reales de decisión (política) y mantenimiento (económico) (p.43).

Las principales áreas de análisis de las políticas públicas son en síntesis: los beneficios y repercusiones en la sociedad. Al respecto dice Apple (2008) “en relación con mis argumentaciones de *Ideología y Currículo,* es importante entender que, aunque nuestras instituciones educativas funcionan distribuyendo conocimiento y valores ideológicos, no es eso lo único que hacen. En cuanto, que sistema de instituciones, en última instancia también ayudan a producir el tipo de conocimiento necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes (...)”, al que denominó «conocimiento técnico». “La tensión entre distribución y producción es lo que explica en parte, algunos de los modos en que actúan las escuelas para legitimar la distribución existente del poder económico y cultural” (p.6).

La política desde la mirada de Ball es leída como texto, discurso y como “puesta en práctica” con la contribución a comprender las formas creativas en que docentes y directivos de las escuelas producen y son producidos por las políticas educativas en contextos socio-institucionales y profesionales específicos (BALL, 2012).

> El nuevo modo de elaborar las Políticas Públicas, en las sociedades actuales conforme a las características del gobernar contemporáneo, obligará a modificar las prácticas de interlocución gubernamental con la ciudadanía y a institucionalizar como obligatorias las prácticas de participación e involucramiento ciudadano en el diseño, decisión y efectuación de las políticas. Es visible en varios países el cambio que han experimentado las actividades de identificación de necesidades, consulta, opinión pública, presupuestación, formulación, comunicación, contraloría y evaluación de las pp, en las que se ha incrementado la influencia de las organizaciones ciudadanas y de las firmas económicas, nacionales o internacionales (AGUILAR, 2012, p. 59).

En este ensayo, la propuesta pretende acercar a la categoría política de “Pensamiento Acropolítico” en el marco del desarrollo realizado sobre las Políticas Públicas y sus formulaciones sobre tres categorías pedagógicas y didácticas emergentes (COPERTARI, 2022.b), que se fueron desprendiendo del análisis de una política pública en particular, situada en la provincia de Santa Fe, Argentina. Una Política Pública con muy buenos resultados, marcaron un hito en la “Historia de la Educación Santafesina”, sin dudarlo, para pensar en “Otra Educación” para este tercer milenio.

Otras formas de enseñar y aprender por entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, que puedan acercar y no ensanchar las brechas entre incluidos y excluidos al sistema educativo en el marco de la EaD y la Tecnología Educativa, considerando para su estudio: sus agentes, agendas y agencias de las políticas. Para Litwin (1993) la Tecnología Educativa: es un “(...) cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan significación” (p. 5).

La Didáctica del Arjé cómo categoría emergente en este marco, es una propuesta de enseñanza y aprendizaje en torno a saberes problematizadores en constante movimiento (COPERTARI Y DE SOUZA LIMA, 2023, p. 8), requiere ser contextualizada para interpretar la realidad y comprender los procesos sociopolíticos y culturales transformadores e innovadores en educación. Se sustenta en la justicia social y el compromiso social con las prácticas socioculturales construidas y producidas para diseñar, implementar y evaluar instancias de formación, situaciones didácticas tendiente a acompañar a los y las estudiantes en sus prácticas de aprendizaje; investigar, reconocer y estudiar problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, a partir de una mirada atenta y situada que propenda a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos y todas los/las estudiantes de diferentes instituciones. y modalidades del sistema educativo.

Este despliegue teórico y metodologico favorece al entramado de redes colaborativas para el encuentro y el desencuentro, la síntesis

y apertura de portales intergalácticos que permitan navegar por la red de redes, dejando fluir e ingresar el acontecimiento y lo incierto a las aulas, a través de perspectivas y estrategias diversas de una original constelación de articulaciones entre miradas pedagógicas, cognitivas, didácticas, afectivas y tecnoeducativas. Metodológicamente busca la creación, recreación y co-creación de tendencias educativas inspiradas en una hermenéutica sociocrítica para trabajar con variadas tecnologías; brinda un espacio pedagógico y didáctico de construcción y reinvención permanentes, sobre otros modos de concebir, argumentar, experimentar, crear, construir y producir socialmente conocimiento reflexivo y crítico (COPERTARI, 2022.b).

Kap (2020) analiza las múltiples hibridaciones de la didáctica, a la luz del surgimiento de las transmedias y dice algo muy interesante "el entramado de la didáctica, la comunicación y la transmedia en sus múltiples hibridaciones, dan cuenta de la emergencia de nuevas mediaciones, categorías interpretativas y de acción en el campo de la enseñanza y del diseño de estrategias que promuevan aprendizajes profundos y perdurables" (p. 83).

> La posibilidad de experimentación y colaboración que brindan las múltiples plataformas, la digitalización del mundo, la convergencia de medios y las rupturas de categorías como tiempo y espacio, nos impulsan a pensar la enseñanza como un acto de creación en planos que se yuxtaponen, se cruzan y se recrean en (y a través de) las mediaciones tecnológicas. De este modo, (...) la conceptualización de la categoría didáctica transmedia (KAP, 2020, p. 83).

Para que esta didáctica sea posible planteamos una formación docente continua y situada tomando algunos supuestos del "Paradigma Affective e-Learning" (2014-2015).

> (...) nos permite pensar en diseños novedosos, reflexivos y permeables y se configura como un espacio de fusión y desvanecimiento de fronteras. Estos diseños didácticos que rompen con la linealidad de la enseñanza se instalan en un territorio de provisionalidad y creación, pero, a la vez, permiten construir y co-construir nuevo conocimiento con intencionalidad pedagógica. Con el objeto de dar cuenta de

> los modos en que la interpelación de las tecnologías permite transformaciones, mutaciones didácticas performativas y creadoras de experiencias de aprendizaje significativas y de nuevos modos de ver el mundo, (...) recuperan los avances de la investigación sobre las huellas de los profesores vanguardistas y del trabajo empírico en el ámbito de la enseñanza en el nivel superior (KAP, 2020, p. 83).

El "Paradigma Affective e-Learning" (2014-2015): es una perspectiva trabajada por el Grupo TEIS de Tecnología Educativa de la Universidad de Granada (España) a cargo del Dr. Ortega Carrillo, J. A (2020) focaliza su mirada en la necesidad de formar un docente tutor afectivo e inclusivo para trabajar en la EaD desde la psicología positiva y emocional. A partir de la práctica realizada con docentes tutores y contenidistas santafesinos desde una formación docente continua con el equipo del Ministerio de Educación Santafesino (Años 2016-2019), se pudo construir una concepción de Docente Tutor Afectivo e Inclusivo en la tesis desde la Pedagogía Popular Latinoamericana (Freire, 1971), la Pedagogía de la Complejidad (Morin, 2002) y la Pedagogía de la Virtualización (Copertari y Trottini, 2009; 2013):

> (...) un educador humanista y solidario que desde su condición de sujeto de amorosidad ACURRUCA, aloja, acompaña, guía, promueve, motiva y empatiza con sus estudiantes para trabajar en la virtualidad en grupalidad acercando distancias desde los principios de la pedagogía popular latinoamericana sobre las cualidades de un docente-discente progresista que promueve una dialógica de la complejidad multidimensional, multireferencial, no bancaria, liberadora y emancipadora, desde un concepto de sujeto plural que pueda vislumbrar lo multidimensional, lo multirreferencial, lo Interdisciplinario., crítico y reflexivo del proceso de enseñar y aprender" (COPERTARI, 2022.b, citado en COPERTARI y FANTASÍA, 2022a, p.s.n).

Un docente- tutor virtual, que al mismo tiempo es contenidista, elabora contenidos curriculares y materiales artesanales.

> Un constructor de Otredad en las diferencias para una enseñanza donde en codiseño se crea, recrea, resignifica, ensambla y se produce socialmente conocimientos

> y saberes significativos; articula éstos con los contenidos curriculares y multimediales de un modo artesanal. Orienta y evalúa colaborativamente con sus estudiantes proyectos de acción socio comunitarios y los invita a participar poniendo en juego sus saberes educativos de la experiencia y los acompaña en sus trayectorias escolares. Esta praxis entre docentes tutores y estudiantes se realiza tejiendo una trama dialéctica y dialógica que les permita transformar la realidad y sentirse transformados como sujetos sociales (COPERTARI, 2022.b, p.s.n, citado en COPERTARI y FANTASÍA, 2022b Módulo 1, p.s.n).

Para Kap (2020) “el campo de la didáctica no es estático ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde un saber puramente técnico y menos aún desde un modelo comunicativo lineal centrado en la transmisión y en una relación emisor-receptor” (p.88). Parafraseando a esta autora diremos que implica un entramado de reflexiones críticas, creación y recreación de la enseñanza que resulta fuertemente dinámico porque ensambla con las propuestas pedagógicas, además de otras que hacen al quehacer educativo de la praxis, permeado por la cultura, los contextos y las instituciones.

Se ocupa de elaborar los diseños de las prácticas de la enseñanza para que éstas reavivan “los escenarios más significativos y las estrategias para favorecer experiencias de aprendizaje, la construcción de conocimiento y, en una vuelta dialéctica, el volver a reflexionar sobre la práctica para resignificar y reconstruir colectivamente desde una postura creativa” (KAP, 2020, p.83). Trabajar para encontrar una definición de la didáctica en perspectiva contemporánea que involucre las expansiones crítico-reflexivas de la enseñanza con intencionalidad pedagógica en las prácticas mediadas por dispositivos transmedias desde una pedagogía de la virtualidad. No hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa, y no hay didáctica sin pensar en una propuesta pedagógica.

La Pedagogía de la Virtualidad desde esta mirada es pensada como aquella caracterizada por el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, estilos, modos de aprendizajes emergentes en la cultura digital mediados por tecnologías (COPERTARI y TROTTINI, 2013) desde una Pedagogía Liberadora. Una pedagogía propues-

ta por Paulo Freire (1971) en el contexto popular latinoamericano para que los sujetos sociales aprendieran a leer “la palabra” y “su mundo”. Esto implica el desarrollo del conocimiento crítico, potenciar el pensamiento, auspiciar la reflexión del sujeto en contra de una educación bancaria para la dominación.

> Este hilo conductor reflexivo y creativo nos llevó a pensar en otra categoría emergente cómo la de: “Una Praxis de Enseñanza y Aprendizaje en Noctilucas”: Las noctilucas son las responsables de “iluminar” el agua creando un efecto visual surrealista, son pequeños seres vivos capaces de emitir luz. Es el fenómeno que se conoce como bioluminiscencia. En educación, es aquella que entiende al vínculo docente y estudiante por entornos EVEA desde la praxis - parte de la práctica para ir a la teoría y volver a la práctica mediante una acción-reflexión recapituladora para una nueva acción resignificada (reflexibilidad crítica). Praxis es (acción+reflexión+acción) y a un docente tutor virtual, se lo piensa como un faro, guía, acompaña y es aquel que acurruca y muestra caminos desde dónde se puede llegar, como lo hacen las noctilucas durante la noche en la mar con los navegantes. Este docente en sus prácticas de enseñanza se vincula desde lo afectivo e inclusivo generando otro tipo de mirada respecto del estudiante, más empática pensando en él/ella como un sujeto creador, un sujeto de la praxis (COPERTARI y FANTASÍA 2022.b, Módulo 2, p.s.n).

Una postura pedagógica que promueve la participación horizontal de actores y actrices participantes, entendiendo a la educación como una práctica social y política emancipadora, transformadora de la realidad y de subjetividades individuales y plurales para la “Otra Educación” que estamos pensando.

CAPÍTULO VI

UN CAMINO DE PRAXIS EN NOCTILUCAS

Es importante destacar en estas reflexiones que Edgar Morin (2013) ha expresado su interés por los fragmentos de Heráclito, -como lo hemos realizado nosotros en esta producción hacia una praxis en noctilucas- y ha reconocido la influencia que el filósofo presocrático ha tenido en algunos de sus planteamientos. Es por ello, que hemos traído a este ensayo la impronta del ensamble de sus pensamientos, para explicar las categorías emergentes de "Mayéutica Interdisciplinaria"; "Didáctica del Arjè" y "Praxis en Noctilucas" desarrolladas a partir de la centralidad del concepto de "Pensamiento Acropolítico", acuñado por Copertari (2022) a sugerencia la Dra. Mariana Maggio en el marco de defensa de la tesis.

Las ideas de ambos filósofos en este análisis pueden establecerse como pertinentes, vinculantes y oportunas. Consellas (2019) por ejemplo, nos dice, que "el conocimiento simbólico y el mito del fuego en las culturas antiguas -desde los aportes sobre la imaginación creadora de Bachelard (2011)- el fuego es un destructor, pero también purificador y abrasador al mismo tiempo-, mientras va cambiando constantemente de formato en su movimiento. En muchos mitos, el fuego es mediador entre la naturaleza y la cultura, entre el cielo y la tierra, por tanto, creemos que lo es también, entre el mito y el logos, entre el arjé y la praxis, entre la doxa, la techné y la episteme, conceptos estructurantes y desestructurantes explicitados en este ensayo oportunamente.

Se toma la contribución de Bachelard (2011) porque su trabajo ha sido recogido en libros relacionados con el psicoanálisis de los elementos como: agua, aire, tierra y fuego. La imaginación bachelardiana como creadora, ha sido una de las contribuciones más profundas y originales que este pensador realizó a la filosofía del siglo XX. Los cuatro elementos están presentes manifestándose en el "psiquismo como

imágenes poéticas de las sustancias y fuerzas cósmicas, principios de las cosmogonías primitivas, emplazamiento del hombre en el cosmos" (CONSELLAS, 2019, p. 48).

El fuego por su característica mítica y la influencia que éste ha tenido en el simbolismo primitivo, Bachelard (2011) dice:

> El símbolo está cargado de historia y se da en la conjunción de múltiples tradiciones. Esa llama del fuego invitaría a los sujetos a imaginar, a soñar. Y todo soñador de llama se encuentra en un estado de sueño originario. El símbolo del fuego transportaría al hombre no solo a su propio pasado, que no es únicamente suyo, sino también al pasado de los primeros fuegos del mundo (citado en CONSELLAS, 2019 p, 48).

Han sido muchas las civilizaciones que han deificado y adorado el fuego. El dios del fuego es un constante movimiento que permanece siempre presente en la historia de las mitologías antiguas como un dios originario de todo cuanto existe. Prometeo, al defender a los hombres y darles el fuego, también les está otorgando la sabiduría.

> (...) Prometeo no aparece en la mitología griega como el inventor del fuego, pero parece que Atenea, Hefaistos y Prometeo están relacionados con las artes derivadas del fuego, y, por lo tanto, tienden a simbolizar en el pensamiento mitológico, lo que podríamos llamar la función técnica, y a su vez, de una clase social, la de los artesanos (VERNANT, 1983, p.224, citado en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p.s.n).

El texto en el que aparece el mito del origen de las artes más antiguo es el de Hesíodo, vinculado en este escrito como consecuencia del enfrentamiento que tuvieron por el robo del fuego de Zeus y Prometeo.

> El fuego, objeto de disputa no es, según Dumezil, un fuego civilizador, sino un fuego "que cuece", un fuego que permite la cocción de los alimentos, sin los cuales el hombre y su especie están condenados a morir, por ello, Prometeo, que quiere salvar a la raza humana roba el fuego, este fuego artificial. Pero parece evidente que el "robo del

> fuego debe ser pagado". En adelante, toda riqueza tendrá como condición el trabajo: "es el fin de la edad de oro cuya representación mítica subraya la oposición entre fecundidad y trabajo". A partir de este episodio la tierra dejará de producir espontáneamente su riqueza, dejará de ofrecer al hombre sus frutos como dones, sólo el trabajo hará que la tierra se convierta en productiva. De la misma manera, el hombre no nacerá de la tierra, si no de la mujer, y lo hará con dolor. La tierra dejará de ser la madre fecunda. La fecundidad y el trabajo aparecen unidos también en el mito de Pandora (la que todo lo da) (VERNANT op. cit. p. 246 en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p.s.n).

En el pensamiento de Hesíodo, la fecundidad y el trabajo surgen como funciones ambivalentes. Por ejemplo, Prometeo y Pandora, ambos son amables y maléficos, hacen el bien para la humanidad y al mismo tiempo acarrean desgracias (OLABUENAGA GARCÍA, 1997). En un mundo caótico, crítico y crisico de ambivalencias para Olabuenaga García (1998) sólo hay una cosa que no engaña y que no supone ambigüedad ni contradicción, sino supone la aceptación de la condición humana como realidad indiscutible y es la del trabajo.

> El trabajo adquiere un valor religioso los que trabajan llegan a ser mil de las veces los más queridos de los inmortales, afirma Hesiodo. Jenofonte insiste en la idea de que el trabajo agrícola permite ejercitarse en cierto tipo de excelencia, de areté, y no se incluye dentro del campo de las technai, sino que más bien, junto con la función guerrera, se opone a los artesanos, encerrados en su taller, lejos del contacto con la naturaleza, adoptando su cuerpo a su forma específica de trabajo, debilitándose, modificándolo. La agricultura no es una techné, un saber especializado que consista en el aprendizaje de procedimientos secretos de éxito. Hesíodo, pone de manifiesto la función moral que implica el concepto de trabajo en la Grecia arcaica (BONILLA, 1995, p. 89, citado en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p.s.n).

"En este mundo arcaico, de la época de la guerra de Troya, se establecen dos pilares que Bonilla (1995) destaca: frente a otras teorías, considera los pilares fundamentales de la cultura griega como:

un realismo naturalista y un amor al trabajo" (citado en OLABUENAGA GARCÍA, 1997, p. 89). A partir de aquí, evoluciona la dinámica filosófica, técnica y social griega, del "saber hacer" como techné, más asociada al trabajo del artesano, al arte. En una publicación sobre los Pueblos Mágicos de México (2022) del gobierno mexicano, se dice que dioses como "Hefesto, Vulcano o Xiuhtecuhtli" son tal vez, los más populares vinculados al fuego.

> Quizás la importancia del elemento fuego en el imaginario colectivo significa soñar con él. Soñar con Fuego en las diferentes culturas resulta importante puesto que simboliza la purificación, pero a esa simbología le adjudican diferentes significados. La creencia es, "según los descubrimientos realizados que hace más 500.000 a.c los seres humanos descubrieron por primera vez el fuego en el sentido que se consiguió "domesticarlo", aprovechando alguna rama candente, conservarlo". (...) Sus llamas fueron utilizadas para la cocción de alimentos, para poder defenderse de animales salvajes y/o depredadores, iluminar la oscuridad, etc. (PUEBLOS MÁGICOS DE MÉXICO, 2022, p.s.n).

En la construcción de estas categorías teóricas pedagógicas y didácticas post-tesis doctoral, junto a la Mg. Yanina Fantasía quisimos traer una referencia sobre la "Epistemología del Fuego" como una metáfora que permite conocer ese origen, el principio de cómo se produce el Arjé del conocimiento que planteaban los filósofos griegos. En este caso, cuando hablamos de recuperar los objetos culturales (MAGGIO, 2022) como motivadores de nuestras clases en cualquier nivel del sistema educativo, apelamos a pensar en el valor por ejemplo, de las ritualidades de los pueblos originarios ancestrales, donde se han tejido otras comprensiones de la vida y que han resultado valiosas para la preservación cultural de estas culturas ancestrales y sus saberes.

La ***(Imagen 1)*** del fuego, con sus lenguas encendidas, capaces de iluminar, dar calor y quemar al mismo tiempo, dan lugar a lo que debe extinguirse, como así también, a dar origen a un nuevo nacimiento. Esa es simbólicamente la idea que traemos con este fuego, producto de la experiencia de nuestras clases universitarias.

Imágen 1

Fuente: Biblioteca Acrópolis.org, recuperada 10 de octubre de 2022.

Trabajando con esta imagen del fuego y la categoría de la Didáctica del Arjé en nuestras clases por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (COPERTARI y FANTASÍA, 2022 b), utilizamos la simulación e invitamos a los y las docentes, estudiantes, actores y actrices involucrados en el quehacer educativo a “arrojar al fuego”, todos aquellos objetos culturales, estrategias, planificaciones, herramientas, mobiliario, tiempos, espacios, rituales y creencias esclerotizantes. Entre otras cosas, estas son las cuestiones naturalizadas que nos impone la educación decimonónica y desde este lugar, planteamos a animarse a pegar la envión (MAGGIO 2022) y dar el gran salto hacia otros portales educativos.

Un salto que nos permita dejar ingresar a nuestras clases, motores culturales que resulten motivadores e innovadores (MAGGIO, 2022). También, los saberes populares (SOUSA SANTOS, 2020), el acontecimiento (BADIOU, 2012, 2013) como oportunidad para dar tratamiento a problemáticas silenciadas; estrategias, metodologías y teorías favorecedoras para navegar por portales intergalácticos y multitransdimensionales hacia otra educación posible para este siglo XXI. Una educación más creativa y pertinente a las demandas y retos que

nos propone la cultura digital y la revolución mental de la que habla Baricco, (2019) en “The Game” para educar al homo virtual.

Las imágenes que presentamos más abajo tienen como intención ilustrar la problemática que venimos planteando e invitar a desentrañar algunas de sus dimensiones cruzando esos portales **(*Imagen 2)*** planteados por Maggio (2022), desde un pensamiento acropolítico (COPERTARI, 2022) imaginando esa educación que nos demanda este milenio.

Una educación que será mixta, combinada, bimodal, sincrónica y asincrónica entre lo presencial, lo no presencial y lo virtual (MAGGIO, 2022, COPERTARI y FANTASÍA, 2022. b). El fuego encendido a modo de “FARO” irá alumbrando el camino en constante movimiento, ese fuego que nos puso en clímax para encontrarnos, nos invitó previamente a pensar en un proceso cognitivo, pedagógico, didáctico y dialógico, representado en la **(*Imagen 3)***. En esa imagen se encuentran articulados los conceptos que venimos desarrollando en ensamble, pensados en codiseño desde el panóptico foucaultiano invertido, ya no montado sobre dispositivos de seguridad y control sino desde una *gubernamentalidad progresista, democrática y participativa* inspirada en el *pensamiento acropolítico, que* parte de lo incierto, reconoce la entropía, organiza, ordena, crea y recrea desde una *Acrópolis* expansiva e inmersiva al mismo tiempo, habitada por una comunidad de *sujetos plurales* trabajando colectivamente y dispuestos a transformar la educción actual.

Esta mujer que inmersa en el moviente educativo va hacia la búsqueda de otro tiempo, un tiempo que a su paso se derrite, se para frente al portal sin detener el envión y pega el gran salto en búsqueda del Kairós educativo inspirada en los diálogos de la “Techné Educativa” con sus mentores y mentoras. Allí debajo, cómo cimiente están a la esperan sus inspiradores e inspiradoras, mira hacia arriba y ve la Acrópolis, un oráculo pagano bien a lo alto habitado por una comunidad de actores y actrices socio educativos esperándola. Orientada por el Kairós se dirige junto a ellos y ellas alumbrada por las noctilucas hacia la praxis emancipadora. La Pedagogía Liberadora freireana (FREIRE, 2005) interpela a cada paso, no bancaria y junto a la Filosofía de la Liberación de la mano del filósofo contemporáneo Enrique Dussel

(1973) se encuentra en ese universo, nutriendo la mirada de quienes lo habitan. Como dice Enrique Dussel es una “experiencia originaria” que consiste en descubrir en las propias sociedades el hecho de la dominación, al constituirse una subjetividad como señor y otra como esclava. En palabras de Freire (2005):

> En la concepción bancaria de la educación, la relación educador-educando, está mediada por el acto narrativo de contenidos, es decir, es la relación discursiva del narrador que habla y dicta, y el sujeto que escucha pasivamente. El sujeto que narra es el que practica un discurso alejado de la realidad concreta del educando, o en su defecto, un discurso fragmentario de la realidad, la única función del sujeto que educa es la de “llenar” por medio de discursos “verbalistas alienados y alienantes” a los educandos, cuya función es pasiva-receptiva. (p. 77).

La praxis es la práctica de pensar la práctica, a partir del conocimiento de la realidad y de sí mismos para transformarla y poder transformarse. ¿Como?

Cruzando el *Portal*

Pensamiento Acropolítico

Hacia Una Gubernamentalidad Democrática Acropolítica

1er ACTO: Se observa un portal que está siendo atravesado por una mujer -la autora de la tesis y de este ensayo- que decidió saltar y atravesarlo en tres momentos cruciales hasta ingresar a otro universo.

Imágen 2: La Techné Educativa: Un Oráculo Pagano.

Imagen 3 :Otro Universo: La Acrópolis de la Praxis

Fuente: **Imágenes 2 y 3** Presentación en (ppt) de la defensa de la Tesis Doctoral de Copertari, el 09/08/2022.

2do. ACTO: Se observan "Elementos constitutivos" de lo nuevo: 1- Salida del portal- 2- se divisa *una Acrópolis invertida dónde no están en la cima los reyes ni los sabios en búsqueda de la sabiduría sino todo el pueblo. Está* acompañada por los y las integrantes de la Techné Educativa que la inspiraron para dar el envión- 3- vemos el "re-

loj derretido" de Salvador Dali- 4- el dios Cronos y el dios Kairós- 5- es una "Acrópolis Democrática" con una polis diversa participando activamente sobre lo más alto; un horizonte que parece expandido, ampliado e inclusivo. Ciudadanos y ciudadanas trayendo propuestas creativas que, según ellos, son en codiseño, superadoras y emancipadoras para la educación del siglo XXI. ¡A escucharlos!

A la par de las prácticas de enseñanza innovadoras, la flexibilización de los tiempos y espacios académicos y de estas en nuestras clases proponemos revisar y reformular las planificaciones, los programas hiperinflacionarios de contenidos como plantean Avendaño y Copertari (2022) para la postpandemia, los tiempos y espacios eternos en programas y clases, dejar al dios "Cronos" descansar del tiempo decimonónico de las secuencias didácticas fijas y dejar ingresar al "Kairós", al tiempo de los dioses griegos con un tiempo del no tiempo, para trabajar por entornos virtuales y / o híbridos, que nos está demandando el siglo actual a docentes, estudiantes, padres y autoridades que fijan las políticas públicas (COPERTARI, 2022. b, ppt defensa de la Tesis Doctoral, 08/09/2022).

Gonfiantini en su "Kairos Educativo" (2014) nos exhorta a docentes a formarnos y concientizarnos para flexibilizar tiempos y espacios educativos con el objetivo de: "Desentrañar y recuperar la reflexión de las prácticas pedagógicas para evitar el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados y acreditables), cumplir una función (transmitir contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplinar)" (GONFIANTINI, 2014, p.s.n).

> (...) El kairos educativo surgió como un dispositivo actual en la formación docente tras un largo tiempo de investigación y observación de la práctica docente de los formadores. Como un rompecabezas, iban encajando cada una de las piezas recolectadas: textos, encuestas, palabras, evidencias de trabajo. Pero en un camino lógico de revisar, re-pensar, dudar o retomar experiencias surgía de que el material más rico en todas sus expresiones se daba cuando se reflexionaba en grupos, en los cuales aparecían dudas que no quedaban expresadas en ningún registro ni libros de temas. Entonces, ¿por qué ese

> espacio y ese tiempo permitía la emergencia de temas profundos, de dudas, de silencios, de palabras que habían sido acalladas y se derramaban con pasión? (GONFIANTINI, 2016, p.239).

Animarnos a arrojar al fuego lo que ya no sirve y permitirnos dar lugar a lo que viene, a una nueva educación, tiene que ver con el Kairos que plantea Gonfiantini como dispositivo para modificar las prácticas actuales, de allí dar el salto, inspirados en el fuego como nuestro Arjé cibernético. Según la antropóloga Wiessner (2014, citada en SINC, 2014) “las historias alrededor del fuego influyeron en nuestra evolución cultural y social. En un estudio con bosquimanos del Kalahari, en África, relata que las historias contadas al calor del fuego han servido también, para hacer transmutar y avanzar al pensamiento humano, puesto que refuerzan las tradiciones socioculturales hacías caminos interminables de la imaginación” (p.s.n).

En la cultura de los nahuas, cómo en la mayoría de las culturas ansestrales el fuego se percibía como un elemento esencial para obtener luz, calor y cocinar. Un fuego que quizás a veces se percibe como telúrico, oscuro o celestial, del bien durante los rituales domésticos. “El agua; el fuego en esta cultura ancestral discurre como un elemento sustancial de purificación. En las condiciones epistemológicas actuales los conocimientos de los pueblos originarios no están en el estatuto de validez de las ciencias” (SANCHEZ RIAÑO y MORA, 2019, p. 286). La identificación de las condiciones epistemológicas permite vislumbrar la vasta “destrucción de conocimientos de los pueblos originarios, causada por el colonialismo europeo” (DE SOUSA SANTOS, 2011, p. 10).

Lo que ha llamado Boaventura desde su propuesta de epistemología del Sur: *epistemicidio.* Como el autor plantea, el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo epistémico y, por el contrario, un continúo produciendo una forma única de producir conocimiento” (SANCHEZ RIAÑO y MORA, 2019, p.286). En el altiplano, el gran “Huehuetéotl” se graficaba como un viejo llevando un brasero, una imagen ancestral. Para el pueblo azteca, el fuego era gestado por los dioses “Huitzilopochtli” y “Quetzalcóatl”, quieres lo elaboraron, lue-

go de haber creado el mundo. Las culturas ancestrales y la gente en general, reunidas por la noche alrededor del fuego, inconvenientes o conscientes van en búsqueda de entretenimiento. “Si ha habido conflictos en el día se solucionan, se habla de las personas que no están presentes y se encuentran en las redes más amplias. También sobre pensamientos del mundo espiritual y cómo influye en el mundo humano” (PROGRAMA PUEBLOS MÁGICOS DE MÉXICO, 2022, p.s.n).

Wiessner (2014) cuando socializa sus hallazgos investigativos nos dice, el fuego tiene algo singular que produce en la oscuridad ya que propone unión, calma e invita al entusiasmo y a lo íntimo por la noche, gustan reunirse alrededor de una fogata y esto es universalmente común en todas las culturas, un tiempo para el juego, la conversación y la diversión, el diálogo y las emociones.

Recuperamos esta investigación porque plantea la idea de una “*comunidad extendida”,* apunta a la centralidad de nuestro trabajo para ensamblar la mayéutica interdisciplinaria, como categoría teórica y metodológica, la didáctica del Arjè, como categoría didáctica y la praxis en noctilucas, como categoría pedagógica. Es un trabajo de ensamble que proporciona un mayor sustento cuando menciona “la idea de comunidad extendida, puesto que fue la que hizo posible que los humanos pudieran colonizar el planeta” (WIESSNER, 2014, p.s.n). La antropóloga ha estudiado a los bosquimanos durante 40 años y ha observado que: “El fuego altera nuestros ritmos circadianos, la luz nos permitió estar despiertos más horas. Las cuestiones que me planteo en el estudio son: qué sucedió en ese espacio iluminado por el fuego y cómo influyó en el desarrollo humano” (WIESSNER, 2014, p.s.n).

Según Wiessner los seres humanos formamos comunidades que no siempre se encuentran juntas en el espacio, pero sí en nuestras cabezas. Afirma que para los bosquimanos se puede estar a 120 kilómetros de distancia y sentirse juntos. En realidad, se ha ido debilitando el proceso de transmisión cultural en pueblos como éstos, especialmente en la subcultura juvenil en virtud del impacto que produce la globalización cultural por un lado y por el otro, porque en algunas culturas esta etapa de desarrollo no existe, pasan de la niñez a la adultez a través de un ritual de pasaje.

Con este ensayo las y los invitamos metafóricamente a usar el fuego en dos sentidos, como faro a modo de las noctilucas en sus praxis y por otro, para tirar al fuego las prácticas pedagógicas y didácticas decimonónicas del vigilar y castigar (COPERTARI y FANTASÍA, 2022, Módulo 2, p.s.n).

> Las historias a la luz del fuego, las conversaciones, las ceremonias y celebraciones desataron la imaginación humana y las capacidades cognitivas para formar estas comunidades imaginadas. También reforzaron la capacidad humana de 'leer' lo que otros están pensando, no sólo sus pensamientos o intenciones, sino también sus puntos de vista sobre otras personas. Con la electricidad, estas historias alrededor del fuego ya no existen. Los padres cada vez dedican menos tiempo a contarles historias a sus hijos, están ocupados con sus tabletas y sus *smartphones"* (WIESSNER, 2014, p.s.n).

Siguiendo a Kap (2020) las experiencias, investigaciones y propuestas son producto de un trabajo colectivo, un trabajo que venimos haciendo desde hace muchos años junto a docentes y estudiantes, con el interés de desarrollar la capacidad creadora y realizadora, trabajar con el uso de variados dispositivos conectados en un ordenador, con significatividad intelectual, emocional, epistémica y social, para la construcción y la co-construcción del conocimiento mediante el intercambio, el encuentro y el diálogo con otros/otras, mediados por las tecnologías. Quizás como dice Kap (2020) para entender las mutaciones didácticas y la didáctica transmedia, haya que comenzar a pensar en fusiones inmersivas que expandan en collages las mayores combinaciones posibles y despegar. Despegar en el sentido de suspender, quebrar, desviar la linealidad de las propuestas didácticas para dirigirse hacia otras alternativas.

"La didáctica transmedia tiene el propósito de revisar críticamente las prácticas de enseñanza mediadas por la convergencia de escenarios tecnológicos y encontrar los modos de provocar aprendizajes plurales, hipertextuales, que se entraman discursivamente y constituyan una diversidad de voces y producciones" (KAP, 2020, p.104, 105). La didáctica del Arjè tiene, además, la intencionalidad de tomar algunas dimensiones de la didáctica transmedia (KAP, 2020) y de la

didáctica en vivo (MAGGIO, 2021) puesto que permiten junto a la “Mayéutica Interdisciplinaria” y la “Praxis en Noctilucas” (COPERTARI, 2022c) alcanzar el moviente educativo (MAGGIO, 2020) a través del pensamiento acropolítico (COPERTARI, 2022c).

CAPÍTULO VII

CONSIDERACIONES FINALES

"El futuro es incierto...
pero esta incertidumbre está
en el corazón mismo
de la creatividad humana."
ILYA PRIGOGINE (1917-2003)

Reconocemos el carácter creador de la techné y sus momentos constitutivos en este proceso de creación que nos permitió dar el gran salto, con el deseo de verlo reflejado en este ensayo como un moviente educativo inacabado. De acuerdo con esta concepción es posible advertir el límite de la techné, a partir de la cuestión socrática de la virtud. La virtud, no es un asunto análogo a los objetos de la techné y precisa de un especial acceso que conecta techné y tecnología, aunque no es lo mismo.

La techné es un arte y como tal, la "Techné Educativa" es el arte del oficio de enseñar, que desde su origen e inicio ha servido como un "oráculo pagano", un faro dialógico y dialéctico al mismo tiempo y sirve hoy para seguir anudando sus partes constitutivas emancipadoras.

El "oráculo pagano" de los *technófilos* es un espacio pensado para pensar en cómo Educar al "Homo Virtual" donde los sujetos de la Techné convocan a dialogar y recibir -como los antiguos griegos- pero sin distinciones de ningún tipo- pareceres, opiniones aportes, respuestas alternativas, guías y sugerencias sobre cómo pensar colectivamente en esta práctica cotidiana que nos preocupa y ocupa para lograr una educación más inclusiva y democrática, con otros formatos, tiempos y espacios educativos. OTRA Educación desde una gubernamentalidad participativa y transformadora en tiempos disruptivos e inciertos (AVENDAÑO y COPERTARI, 2022, pp. 8 y 9).

A partir de la constatación del diálogo, como el único modo de acceder a la virtud para Sócrates y conocerla, es que se pone en mo-

vimiento su sentido más comunitario sobre el carácter del exámen socrático que venimos planteando para PARIR un nuevo conocimiento en educación. El diálogo tiene la virtud de no silenciar otras voces, sino de despertarlas, respetarlas y escucharlas. En tal sentido y junto a Aguilar y Bize, (2018) proponemos trabajar en una "Pedagogía de la intencionalidad", plural, polifónica y humanista (p.15).

Con la necesidad de dialogar con posturas diferentes se puede ir formando "una virtuosidad" del Homo Virtual- creativo, lúdico, expansivo, dialógico, con convicciones para incidir con su opinión en múltiples ámbitos sociales y en sus redes sociales- como dice César Cansino (2017) cuando refiere en su reseña sobre el Homo Twitter "(...) para socializarlas de regreso a un universo simbólico donde pueden alcanzar resonancia. Si debatir con-los-demás, en condiciones de paridad, o sea de manera incluyente y abierta, es la naturaleza de la política, el Homo Twitter, es la expresión moderna (virtual y digital) del zoon Politikon (...) también más democrático (...) (p. 395)". De modo que, sin renunciar a la tradición, porque esta es parte de las pedagogías dialógicas, incorporar lo nuevo, las innovaciones pedagógicas desde una pedagogía del *encantamiento* de cara al futuro.

Educar para la invención, la ruptura, la rebeldía, la consciencia activa, la construcción y reflexión crítica. El diálogo socrático ya anunciaba, que la virtud no es nunca algo técnicamente clausurado, cerrado, ni epistémicamente conceptualizado, sino que es el mayor bien humano que se cumple en su aproximación a través del examen conjunto de la propia vida. Es desde esta mirada que podemos diseñar, pensar, transmutar, crear prácticas de enseñanza reflexivas, inmersivas y situadas en múltiples formatos y dispositivos. Y junto a KAP (2020) "(...) amplificar el conocimiento en las redes sin perder su vigilancia epistemológica, hacerlo comunicable en distintos entornos y lenguajes, recuperar su complejidad para producir un acontecimiento colectivo y emergente que produzca aprendizajes profundos, significativos y perdurables" (p.105).

La educación que viene, más temprano que tarde, será híbrida, combinando lo presencial, lo no presencial y lo virtual a nivel global (b- Learning/e-Learning), en todos los niveles de los sistemas educativos, por tanto, se hace perentorio incluir esta problemática en la agen-

da de quienes son responsables de las políticas públicas, las agencias y agentes involucrados en su implementación, gestión y ejecución concreta.

Una pedagogía emancipadora donde hoy es preciso considerar el contexto de las profundas mutaciones y transformaciones que se vienen dando en el mundo digital con la inteligencia artificial, lo que está produciendo no sólo en el ser humano sino en todas las comunidades a cambios profundos. Gadotti (2018) plantea: “La crisis que vivimos hoy es más amplia que la crisis de la educación. Es menos una crisis de teorías y métodos y mucho más una crisis paradigmática” (citado en AGUILAR y BIZE, 2018, p.13).

Este ensayo invita especialmente a docentes y estudiantes y a lectores y lectoras interesados en estas problemáticas, animarse a luchar colectivamente por una educación liberadora, más inclusiva, democrática, emancipadora, crítica, feminista, ecológica y planetaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Omar; REA, Soraya; ARCINIEGAS, Gabriela y ROSERO Maribel. Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. En: *Formación universitaria, versión On-line* ISSN 0718-5006. Univ. vol. 11 No. 6. La Serena diciembre, 2018. En: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075 Recuperada, 25 de octubre de 2022.

ABÁSOLO GUERRERO, María José; MANRESA YEE, Cristina.; MÁS SANSÓ, Ramón. y VÉNERE, Marcelo. *Realidad virtual y realidad aumentada: Interfaces avanzadas.* Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata, 2011. En: https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/324. Consultada, 25 de junio de 2022.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. Estudio introductorio, Luis Aguilar V. (comp.), *La hechura de las políticas,* México, Miguel Ángel Porrúa, 1992, pp. 15-84.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. *El estudio de las políticas públicas.* México, Miguel Angel Porrúa, 1992.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. Estudio introductorio, Luis Aguilar V. (comp.), La implementación de las políticas, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-92. (1993a).

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. Estudio introductorio", Luis Aguilar V. (comp.), *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-72. (1993b).

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. Estudio introductorio, Luis Aguilar V. (comp.), El estudio de las políticas públicas, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-74. 1994.

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México, Porrúa. (1996a).

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. *La implementación de las políticas*. México, Porrúa, (1996b)

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. *La hechura de las Políticas.* México, Porrúa, 2007.

AGUILAR Mario y BIZE, Rebeca. *Pedagogía de la Intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. 2da ed. Homo Sapiens ediciones, 2018.

ALLENDE, (s/n). Socrative, plataforma digital para realizar presentaciones interactivas. En: https://www-creatividad-cloud.cdn.ampproject.org/v/s/www.creatividad.cloud/socrative-plataforma-digital-para-realizar-presentaciones-interactivas, 2020. Recuperada el 17 de agosto de 2022. (Disponible).

AMADOR-BAQUIRO, Juan Carlos. Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. Revista Magis. Universidad Javeriana, Vol.10 Nº 21, Bogotá, 2018. En: https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/10-21%20(2018)/281057479005/#281057479005_ref 17.

APPLE, Michael. *Ideología y currículo*.Madrid, Akal, 1986.

APPLE, Michael. Ideología y currículo. Prefacio Traducción española por Rafael Lassaletta, Madrid. Axal, 1986, (2008).

APPLE, Michael. *Educación y Poder* (reimp.) Barcelona, Paidós, MEC, 1997.

ARANA, Ana Lucía. La Didáctica como arte. En: Aula 2.0- http://www.aula20.com/profiles/blogs/la-did-ctica-como-arte-noviembre 11, 2017. Recuperado, 22 de noviembre de 2022.

ARANCIBIA, Inés. Sujeto Necesitado. Una crítica sustantiva al sentido y alcance del concepto económico de necesidad, Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales. Ediciones UNGS: 136 p. Pampa N.º 23 Santa Fe, UNL, 2020 (publicado enero. 2021) En: *versión On-line* ISSN 2314-0208 Recuperada 18 de febrero de 2023.

AVENDAÑO, Fernando. Presentación de Libro: Capítulo especial sobre la experiencia “Plan Vuelvo a Estudiar” del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. En: RIQUELME, G. C. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos: entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*- 1a ed. Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2019. En: www.filo.uba.ar En: canal de Youtube del 30 de agosto de 2019, (subido, septiembre 2019). Recuperado el 20 de mayo de 2022.

AVENDAÑO, Fernando y COPERTARI, Susana. (Coords) *¿Qué Escuela para la Postpandemia?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones y UNR (versión impresa y digital), 2022.

BACHELARD, Gastón. *La poética de la ensoñación*, Fondo de Cultura Económica, 2011.

BADIOU, Alain. Acontecimiento y subjetivación política, Conferencia realizada en la UNSAM, 2012. Recuperado de http://anarquiacoronada.blogspot.com/2013/08/acontecimiento-y-subjetivacion-politica.html

BADIOU, Alain. *Filosofía y Psicoanálisis*. La Marca Editora, 2013.

BADIOU, Alain y TRUONG, Nicolás. *Elogio del amor. Buenos Aires,* Paidós, 2012.

BADIOU, Alain y Roudinesco, Elisabeth. *Jacques Lacan. Pasado y Presente*. Diálogos. Edhasa, vol. 34 no.63, Belo Horizonte, 2012.

BADIOU, Alain. *El ser y el Acontecimiento.* Editorial Manantiales, 2013.

BALL, Stephen. *Education Policy and Social* Class. Londres, Routledge, 2006.

BALL, Stephen. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. En: Propuesta Educativa, 20(36), 25-34, 2011. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/57.pdf

BALL, Stephen. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres, Routledge, 2012.

BALL, Stephen. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En Revista Páginas Nº 2 y 3 (2), 2016, septiembre de 2002: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/issue/view/1294 Recuperada, 15 de agosto 2020.

BARALDI, Victoria. La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. En: Revista Itinerarios Educativos. UNL. Santa Fe. (pp.34-58), 1995.

BARBERÁ, Elena y BADÍA, Antoni. Hacia el Aula Virtual: Actividades de Enseñanza y Aprendizaje en la Red. En: Revista Iberoamericana de Educación,Universitat Oberta de Catalunya, España 13/08/2012.

BARICCO, Alessando. *The Game.* Madrid: Anagrama, 2019.

BARRIONUEVO VIDAL Vidal, María Belén. y TENUTTO SOLDEVILLA, Marta Alicia. (coords). *Aulas Virtuales y Bimodalidad. Entornos Integrados de Aprendizajes*.Buenos Aires, Noveduc Gestión, 2021.

BERARDI BIFO, Franco. El umbral. Crónicas y meditaciones. Colección Nociones Comunes. Traducción de Emilio Sadier. Tinta Limón, 2020.

BERNSTEIN, Basil. C*lases, códigos, y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, 1988.

BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. España, Morata, 1993.

BERGSON, Henri. *El Pensamiento y lo Moviente*, Introducción (Primera Parte): Desarrollo progresivo de la verdad. Ed. Cactus, 2013.

BONILLA, Luis. *Historia de la técnica y del trabajo.* Ed. Alianza, 1995.

BOURDIEU, Pierre. y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. Laia, 1981.

BUCHANAN, Richard. *Wicked Problems in Design Thinking,* Design Issues, 8(2), pp 5-21, 1992.

CALDERÓN, Grecia. (2019). *Arjé*. Recuperado el 11 febrero, 2023, de Euston96: https://www.euston96.com/arje/ Recuperado, 10 de diciembre de 2022.

CANSINO, César. Viejas y nuevas tesis sobre el Homo Twitter. (Nota de Investigación). En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales- Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año lxii, núm. 231 - septiembre-diciembre de 2017 - pp. 389-406-2017.

CAMILLONI, Alicia. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. Cap. 1. En Camilloni, A, y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires Paidós, 1996.

CAMILLONI, Alicia; LITWIN, Edith, DAVINI, Lucia et al. De Herencias, Deudas Y Legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. (Cap.1 pp.16-39). En *Corrientes didácticas contemporáneas.* Bs.As. Paidós, 1996.

CAMILLONI, Alicia. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Paidós, 1999.

CAMILLONI, Alicia. et. al. (comp.). *El saber didáctico*. 1ra ed. Cap. 1 Justificación de la Didáctica. Material de Estudio. Universidad de Río Cuarto (pp.1-3). Colección Cuestiones de Educación. Bs. As. Paidós, 2007a.

CAMILLONI, Alicia. Los profesores y el saber didáctico. Cap.3. En CAMILLONI, A; C, E; BASABE, L y otro: *El saber didáctico.* Ba. As, Paidós, 2007b.

CAMILLONI, Alicia, DAVINI, María Cristina, EDELSTEIN, Gloria, SOUTO, Marta, BARCO Susana, y LITWIN, Edith. (2007c). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Bs. As. Paidós, 2007 c.

CAMILLONI Alicia. La didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. En: Revistas de Educación, 2012-Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/750/78

CAMILLONI, Alicia. Justificación de la Didáctica. Cap. 1. En: El *saber Didáctico.* Camilloni A. y otros. Bs As. Paidós, 2016a.CAMILLONI Alicia. (2016.b): *Leer Comenio. Su tiempo y su didáctica.* Cap. 1, 5, 9 y 11 Bs. As. Paidós, 2016b.

CARR Wilfred. *Una teoría para la educación*. Morata, 1995.

CARR, Wilfred. y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza.* MARTÍNEZ ROCA, 1988.

CARRIÓN, Jorge. *Lo viral.* Barcelona. Galaxia Gutemberg, 2020.

CASILLAS LAVÍN, Gustavo, Víctor. Episteme y Techné (pp.1-10). (2013) En: https://interphasedesign.files.wordpress.com/2013/11/episteme-y-technc3a9.pdf Recuperada, 05 de febrero de 2023.

CASTELLS, Manuel. Internet y la Sociedad Red, 2001. En: http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/castells.htm

CASTELLS, Manuel. La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1, *La Sociedad Red.* México: Siglo XXI, 2005.

CASTELLS, Manuel. *Comunicación y Poder*. Bs. As. Alianza, 2009.

CASTELLS, Manuel. Introduction to the Workshop: The Promise of Network Theory University of Southern California. International Journal of Communication 5, pp. 794–795, 2011- (Disponible) En: http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1104/555

CASTELLS, Manuel. The Information Age. Volume II: The power of identity. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing, 2012.

CASTELLS, Manuel. Networks of outrage and hope. Social Movements in the Internet Age. Second Edition. United Kingdom: Polity Press, 2015.

COELHO Fabián. Mito. En: Significados. com. Disponible en: https://www.significados.com/mito/. Consultado: 1 de noviembre de 2022, 02:53 pm. 11/03/2021). Recuperado el 31 de octubre de 2022.

CONNELL, Raewyn. *Justicia Curricular. CLACSO*, 2009.

CONSELLAS, Sebastián Maximiliano. Conocimiento simbólico y el mito del fuego en las culturas antiguas. En Revista Tábano, no. 15, (pp: 48-59), 2019. Recuperado, 10/11/2022.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Barcelona, Porrúa, 1982.

COPERTARI, Susana. Tecnología y Educación a Distancia desde la complejidad. La Trama de la Comunicación, 2007. En: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323927061028-Recuperado, 10 de mayo de 2022.

COPERTARI, Susana. La *Práctica docente Universitaria. Procesos Metacognitivos y Buena Enseñanza.* Rosario, Laborde Editor, 2010.

COPERTARI, Susana y TROTTINI, Ana María. Experiencias a Distancia Universitarias sin Distancia. Hacia Una Pedagogía de la Virtualización. En: Copertari, S. y Morelli, S. (comp.) (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanza a Distancia*, Cap. 3, pp. (53-82). Rosario. Laborde Editor y UNR, 2013.

COPERTARI, Susana. y SGRECCIA, Natalia. (comp.). *Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias innovadoras en Educación.* Laborde Editor y UNR, 2018. En: https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/14120 Recuperada, 12 de octubre de 2022 (Disponible).

COPERTARI, Susana Y LOPES NEVES, Claudio. Pedagogia da virtualização em Tempos de Pandemia. Revista Científica de Educación 4(8), 2020 https://orcid.org/0000-0002-1664-2740

COPERTARI, Susana. Currículum Incierto, Interdisciplina y Virtualización de la Enseñanza en una Política Pública de Inclusión Socioeducativa (Santa Fe-Argentina, 2015 a 2019). Revista Científica Educ@ção, v. 5, n. 9, p. 1148-1169, mayo, 2021.

COPERTARI, Susana y FANTASÍA, Yanina. Tutorías afectivas e inclusivas en entornos virtuales. Texto base. Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. SIED-UNR, 2021

COPERTARI, Susana. y FANTASÍA, Yanina. Módulo 1. Curso de Tutorías Pedagógicas para la Educación Superior. Campus Virtual UNR, 2022a.

COPERTARI Susana y FANTASÍA, Yanina. Módulo 2. Curso de Tutorías Pedagógicas para la Educación Superior. Campus Virtual UNR, 2022b.

COPERTARI Susana. Dossier Educación a Distancia (EaD): una nueva mirada a la educación. Revista Científica Educ@ção, v. 7, n. 11, p. 1279-1299, 21 mayo, 2022a

COPERTARI Susana. Política Pública de Inclusión socioeducativa con Jóvenes y Adultos en la Educación Secundaria Santafesina (2015-2019). Análisis del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en el marco de la Educación a Distancia desde el contexto de la una Antropología de las Políticas Públicas. Rosario (Argentina). Tesis Doctoral. Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Director Dr. Fernando Avendaño (UNR)- Codirectora: Dra Silvia Alucin (CONICET/IRICE/UNR). Defendida y Aprobada con sobresaliente el 09/08/2022., 2022 b.

COPERTARI Susana y SOUZA LIMA, Cynthia DE. LA EDUCACIÓN EN LA ERA TECNOLÓGICA: Práctica de enseñanza mediada por las tecnologías digitales en la educación del siglo XXI. En: Revista Científica Educ@ção, 8(13). 2023. https://doi.org/10.46616/rce.v8i13.94 Recuperada, 11 de febrero de 2023.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN año VIII-N° 8 - Furlan, A. Reseña Pensar la didáctica. Amorrortu, Colección Agenda Educativa, (2009), pp: 224 de Ángel Díaz Barriga, octubre, 2010. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/815/768 Recuperada, 02 de diciembre de 2022.

CROSS, Nigel. Designerly ways of knowing: design discipline versus design science. Design Issues, 17(3), pp. 49–55. 2001.

DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILLONI, Alicia. et al. op. cit. (pp. 41-73). 1996.

DAVINI. María Cristina. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana, 2008.

DE ALBA, Alicia. *Currículum, Crisis, Mito y Perspectiva*. Miño y Dávila. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía. UBA, 1984.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila. 1ra impresión, 1ra edición. 1998.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila, 2004.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* Plaza y Valdez, 2007.

DE ALBA, Alicia. Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020.

DE LA TORRE GAMBOA, Miguel. *Paideia, Bildung y Competitividad, tres significados para un propósito: La buena educación.* Edición: 1a. Editorial: UANL Montaje. Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. La cruel Pedagogía del Virus. CLACSO, 2020 En: https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/Recuperado, 10 de mayo de 2022.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (coord.) *Diseño curricular y práctica docente. CESU-UNAM*/UAM-Xochimilco, México, 1989.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio, en P. Ducoing y A. Rodríguez, Formación de profesionales en educación, Unesco/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/ anuies. 1990

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio. Nuevomar S.A,* 1991.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica. Aportes para una polémica.* Grupo Aique Editor S.A. 1991.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica, aportes para una polémica*, AIQUE-IDEAS REI,1992

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Rei Argentina; Instituto de Estudio y Acción Social; Aique. 1992 (1994).

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Presentación. Los académicos ante los programas Merit Pay: En Á. Díaz Barriga y Teresa Pacheco, Universitarios: institucionalización académica y evaluación, Pensamiento Universitario núm. 86, CESU-UNAM, 1997.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El *docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Colección Educación superior en América Latina. Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la UNAM. Ediciones Pomares, S. A, 2005.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Pensar la didáctica*. Amorrortu, 2009.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica, en Revista Iberoamericana de Educación Superior. 2013. En: http://ries.universia.net. Recuperada, 30 de octubre de 2022.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu, (2014/2015).

DICCIONARIO FILOSÓFICO ABREVIADO. Filosofía Presocrática· (pp:229-230), 1959.

DORST, Kees. *The core of 'design thinking' and its application, Design Studies,* 32(6), (pp. 521-532), 2011.

DUCHE PEREZ, Aleixandre y BLAZ SIALER, David. Método, Historia Y Teoría en Lévi Strauss. En: Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, versión impresa* ISSN 2393-7068, *versión On-line* ISSN 2393-6886, vol.3 no.2- dic., 2018. En: https://doi.org/10.29112/ruae.v3.n2.4.MÉTODO, HISTORIA Y TEORÍA EN LÉVI-STRAUSS (scielo.edu.uy) Recuperada, 01 de noviembre de 2022.

DUSSEL, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Siglo XXI, Tomo I. 1973.

DUSSEL, Inés. Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. En: Revista Nueva Sociedad No. 293, mayo-junio, 130-141, ISSN: 0251-3552, 2022.

ECHEGOYEN OLLETA, Javier. Sofistas-Sofística. Historia de la Filosofía. Vol 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen, 2022. En: Torre

de Babel Ediciones.https://e-torredebabel.com/sofistas-sofistica-filosofia-griega-presocráticos-socrates/ (disponible) Recuperado, 28 de octubre de 2022.

EISNER, Elliot. The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. Teachers College Press, 2017.

FANTASÍA, Yanina. El cambio tecnológico en la universidad. En COPERTARI, Susana; SGRECCIA, Natalia (2018) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras* / compilado por Susana COPERTARI y Natalia SGRECCIA. (cap. 3, pp. 97-177)- 1a ed. Laborde Libros Editor, 2018. En: http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/14120/Politicas_Universitarias_comunidades_virtuales-CopertariSgreccia.pdf?sequence=3&isAllowed=y- Recuperado, 22 de junio de 2022.

FERNÁNDEZ, Manuel. Las mejores aplicaciones y herramientas gratis para Windows 10, 2020. Recuperada, 17 de agosto de 2022 (Disponible).

FERNÁNDEZ María Beatriz, SALINAS, Iván. y MADRID (s/n). Orientaciones para la Docencia online en Tiempos de Coronavirus. Universidad de Magallanes; y Romina Madrid, Universidad Católica de Valparaíso, 2021 En: https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy/images/Orientaciones.pdf- Recuperada, 22 de junio de 2022.

FREIRE Paulo. La educación para una transformación radical de la sociedad. Un aprendizaje político, 1989 En: Freire, Ander Egg et al. (1989) (Eds.) *Una educación para el desarrollo*. Humanitas.

FREIRE, Paulo *La Educación cómo Práctica de la Libertad*. Siglo XXI, 1971.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. 1° ed. Siglo XXI, 2003.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores, 2005.FOUCAULT Michel. *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*, México, Siglo XXI, 2002.

FURLAN, Alfredo. Circunstancias actuales de los estudios curriculares en México, en Landesmann, M. (Coord.) E*l currículum en la globalización, a tres décadas del currículum pensado y el curriculum vivido.* FESI-UNAM, México, 2012GADOTTI, Moacir. Enseñar y aprender, ¿para qué? (pp. 11-21) En: AGUILAR, M. A. y BIZE, Rebeca. B. (2018). *Pe-*

dagogía de la Intencionalidad. Educando para una conciencia activa. 2da ed. Homo Sapiens ediciones, 2018.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *La Educación a Distancia Digital: Pre-COVID-COVID y Pos COVID*. 2011. Recuperado 10 de agosto de 2022 (Disponible).

GERLERO, Carina. El Compromiso Social Universitario en la Era digital. Un escenario a construir. En Copertari, S y Sgreccia, N. (comp.) (2018). *Políticas Universitarias, Comunidades virtuales y Experiencias Innovadoras*, (Cap. 6, pp. 175 a 209). Rosario: Laborde Editor y UNR, 2018.

GRANATA, María Luisa. CHADA, María del Carmen; BARALE, Carmen. La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. Fundamentos en Humanidades, vol. I, núm. 1, enero-junio. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina (pp. 40-49), 2000.

GIROUX, Henry. Los *Profesores como Intelectuales*, (reimp.) Paidós, 1997.

GLYNN, Simón. La ciencia y la percepción como diseño. *Estudios de diseño*, 1985, vol. 6, nº 3, pág. 122-126.

GONFIANTINI, Virginia. Enseñar y Aprender en el Kairós Educativo. Una mirada desde la didáctica compleja a la clase escolar comeniana. En: Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales / Año 5 Nº 2 [29-43], Venezuela, 2014. En: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/5-2-3%20(29-43)%20Gonfiantini%20%20noviembre%2014_articulo_id155.pdf www.grupocieg.org Email: publicaciones@grupocieg.org . Recuperada, 01 de noviembre de 2022.

GONFIANTINI, Virginia. Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 21, julio-diciembre, 2016, pp. 229- 245 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador, 2016.

GONZÁLEZ, Zeferino. *Los sofistas. En: la Historia de la Filosofía (1831-1894),* Edición digital en Torre de Babel, Madrid, 1886 – 2ª edición, 1986. Ediciones. https://e-torredebabel.com/filosofia-griega-historia-de-la-filosofía-de-zeferino-gonzález-tomo-i/ (Recuperada, 25 de octubre de 2022).

HEIDEGGER, Martín. La Pregunta por la Técnica. En: *FILOSOFÍA, CIENCIA y TÉCNICA.* (pp.111-148). Tercera edición de Ciencia y Técnica. Editorial Universitaria, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Publicações Dom Quixote, 1990.

HERÁCLITO. En: https://arjephilo.com/2019/10/14/heraclito-de-efeso/. 2019. Recuperada el 10 de agosto de 2022.

HERNANDEZ GONZALEZ, Miguel. *Aristóteles: la Física, en Historia de la Geometría Griega*, Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia (disponible), 1992.

KAP, Miriam. Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica transmedia. En: Revista Argentina de Comunicación. RAC, 2020 | Año 8 Nº11, pp. 82 a 109. (Disponible). Recuperada, 10 de noviembre de 2022.

KRIPPENDOR, Klaus. (2004). Intrinsic Motivation and Human-Centered Design, Theoretical Issues in Ergonomics Science 5,1: 43-72. En: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1463922031000086717 Recuperada, 12 de febrero de 2023.

LACLAU, Ernesto. *Debates y Combates*. FCE, 2008.

LACLAU, Ernesto. y MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. FCE, ([1985] 2004).

LARA, Luis. Estrategias para llevar a la práctica el aprendizaje híbrido. 2022. Recuperada, 21 de marzo de 2022.LA TECHNÉ EDUCATIVA Diálogos sobre Educación, pandemia y virtualización de la enseñanza. 19 sesiones de webinar online. Desde 07/07/2020 al 27/11/2020. En: https://www.latechneeducativa.com.ar/Recuperada, 22 de julio de 2022.

LECHNER, Norberto. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. FCE, 1990.

LEFORT, Claude. “Democracia y advenimiento de un lugar vacío”. En: La invención democrática. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, ([1982] 1990).

LÈVI STRAUSS, Claude. Mito *y Significado*. Ed. Alianza, 1977.

LÈVI STRAUSS, Claude. Mito *y significado*. Madrid. Ed. Alianza, 1987a.

LÈVI STRAUSS, Claude. *La estructura de los mitos,* en Antropología estructural. Barcelona, Paidós, (pp: 229-252), 1987a.

LÉVI STRAUSS, Claude. Estructura *y dialéctica* en Antropología estructural. Barcelona, Paidós, (pp: 253-261), 1987b.LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito *y significado*. Alianza, 1990.

LÈVI STRAUSS, Claude. Historia *de Lince*. Anagrama, 1992.

LÈVI STRAUSS, Claude. *El pensamiento salvaje*. FCE, 1997

LÈVY, Pierre. *¿Qué es lo virtual?* Paidós, 1995.

LINARES, Jorge. Ética y mundo tecnológico, FCE-UNAM, México, 2008.LITWIN Edith. Presentación. En: el Cuaderno de la Cátedra de Tecnología Educativa (pág. 5). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Oficina de Publicaciones, 1993.

LITWIN Edith (comp.). *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. Paidós, 1995.

LITWIN Edith. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Cap.4. En: Camilloni, A, y otras: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, 1996.

LITWIN, Edith. (coord.). Enseñanzas e Innovaciones en el aula para el nuevo. El Ateneo. En: Siglo http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU Litwin Unidad_3. pdf, 1997. Recuperada, 10 de agosto de 2019.

LITWIN, Edith. La Didáctica: Una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. En: EDUCACIÓN. Vol. VII. N2 13. Marzo (pp. 41-59). En: Proyecto de Investigación "Una nueva agenda para la didáctica". Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1998 (disponible). Recuperado, 29 de octubre de 2022.

LITWIN, Edith. El *oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008.LION, Carina. y PEROSI, Verónica. (comp.). *Didácticas Lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender.* Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas, 2019.

LION, Carina (comp.). *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro.* Buenos Aires, Noveduc Gestión, 2020.

LUNDGREN, Ulf. Teoría del Curriculum y escolarización, Madrid, Ediciones Morata, 1992.

MCLAREN, Peter. *Pedagogía crítica, de qué hablamos*. Barcelona, Graó, 2008.

MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica*. Buenos Aires, Paidós, 2012.

MAGGIO, Mariana. *Reinventar la Clase Universitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2018.

MAGGIO, Mariana. Las clases deben ser experiencias que valgan la pena vivir. APTUS Propuestas Educativas, Buenos Aires, 29 enero de 2020. En: https://aptus.com.ar/las-clases-deben-ser-experiencias-que-valgan-la-pena-vivir/Recuperada, 25 de julio de 2022.

MAGGIO, Mariana. *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires, Paidós, 2021.

MAGGIO, Mariana. *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir y Capitulo Colectivo. Buenos Aires,* Tilde editorial (versión digital), 2022. En: https://tildeeditora.publica.la/library/publication/proximamente-hibrida-la-universidad-que-no-vimos-venir- Recuperado, 22 de junio de 2022.

MARTÍN BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Ed. Norma, 2002.

MARTÍN JUEZ, Fernando. Contribuciones *para una antropología del diseño.* Editorial Gedisa, Barcelona, p. 222, 2002.

MENIN, Ovide. “Psicología y didáctica. Bases para una didáctica minimalista”. En: Avendaño, F. et al. La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua en la EGB (pp. 173-180). Rosario, Homo Sapiens, 1995.

MERCADO BORJA, Guillermo, GUARNIERI, Griselda. RODRÍGUEZ, Guillermo. Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. En: Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, vol. 11, núm. 20, pp. 63-99, Instituto Tecnológico Metropolitano, 2019 (Disponible).

MESA LAGOS, Carmelo; HANKE, Stefanie.; ANTONIN, Arnold. ¿Progresistas? Partidos y movimientos en América Latina. En Revista Nueva Sociedad Nº 234 — Julio - agosto de 2011. https://nuso.org/revista/234/progresistas-partidos-y-movimientos-en-america-latina/ Recuperada, 20 de febrero de 2023.

MOORE, Michael (Ed.). The *Handbook of Distance Education*. Third Edition. New York, Routledge. pp. 500-534, 2012.

MORELLI, Silvia. Diseño y planeamiento del currículum (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación (pp.1-15), 2008 Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.629/pp.629.pdf Recuperada, 30 de octubre de 2022.

MORELLI, Silvia. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La Educación en Acontecimiento. Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIA DE SANTA FE, 2016 En: https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Documento-NIC.pdf Recuperado, 12 de agosto de 2022.

MORENO CLAROS, Luis Fernando (tr.). Friedrich Nietzsche: La filosofía en la época trágica de los griegos, Valdemar, (pp.67-68), 2003.

MORIN, Edgar. Los *siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

MORIN, Edgar. Sobre la Interdisciplinariedad. Boletín No 2 del Centre International de Recherches et Étude Transdisciplinaires (CIRET). 2005. Recuperado de: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf

MUÑOZ, María Antonia. Repetir el gesto. Democracia, capitalismo y Acontecimiento. En: Revista Temas y Debates. ISSN 1666-0714, año 23, número 37, pp. 137-161. enero-junio 2019,

MUÑOZ GÓMEZ, Lilians Paola. Reseña del libro Pensar la didáctica de Ángel Díaz Barriga (2009). Ciencias Sociales Y Educación, 9(17), 369-372, 9 n pp: 17 a 19, 2020.

OBSERVATORIO TEC MONTERREY. López, C. S, Heredia, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación. Monterrey, Nuevo León: Tecnológico de Monterrey, 2017. Recuperado de http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%CC%81a-de-aplicacio%CC%81nCorregida_2.pdf.[Links]

OLABUENAGA GARCÍA, Alicia. De la Técnica a la Techné. A Parte REI Revista de Filosofía, Nº 1 del 1 de junio, 1997 En: http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/techne.html Recuperada, 10 de febrero de 2023. (Disponible).

ORTEGA CARRILLO, José. Antonio. La interactividad digital, el aprendizaje interconectado y la obsolescencia de las instituciones educativas. En: Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 17(2), 2017 (Disponible), Recuperada el 05 de agosto de 2022.

ORTEGA CARRILLO, José Antonio. Tecnologías Afectivas "Humanizantes Inclusivas y Positivas para Educar el Bienestar'. En: Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, Vol. 20, N° 2. 2020 (Disponible). Recuperada, 10 de agosto de 2022.

EREYRA, C. Hegemonía y aparatos ideológicos del Estado. En: Labastida (Coord.). Hegemonía y alternativas políticas en América Latina. Siglo XXI, 1985.

PÈREZ ALCALÁ, Maria. La Comunicación y la Interacción en contextos virtuales de aprendizaje. Localización: Apertura En: Revista de Innovación Educativa, ISSN-e 2007-1094, ISSN 1665-6180, Vol. 1, Nº. 1, (Ejemplar dedicado a: Gestión de ambientes virtuales / Publicación-Octubre - marzo 2010), págs. 34-47. Universidad de Guadalajara, 2009.

PÈREZ PORTO, J. y GARDEY, A. *Definición de mito*. (Actualizado: 2021) En: https://definicion.de/mito. 2008.

PICCO, Sofía. La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: reflexiones en torno a la normatividad. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.Ensenada, 3 a 5 de diciembre, 2014 En web: http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar- Recuperada, 10 de febrero de 2023.

PICCO, Sofía, ORIENTE, Noelia, (Coords.). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. EDULP, 2017 (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. (Disponible) en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf

PICCO, Sofía. Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica. En: Picco, S.; Orienti, N, coordinadoras. *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza.* EDULP. 2017 (Libros de cátedra. Sociales) (pp. 11-29). 2017. En Memoria Académica. (Disponible) en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf

PRIGOGINE, Ilya. Gestionar La Incertidumbre Inciertos. Frases célebres, 2020. En: https://citas.in/frases/101390-ilya-prigogine-el-futuro-es-incierto-pero-esta-incertidumbre-est/ Recuperada, 12 de febrero de 2023.

PUEBLOS MÁGICOS DE MÉXICO. gobierno mexicano. El fuego para las culturas del México Antiguo. Gobierno de México, 2022. (disponible). Recuperado, 01 de noviembre de 2022.

PUIGGRÓS, Adriana. Prólogo. En: De Alba, A. *Currículum, Crisis, Mito y Perspectiva*. (pp. 57-75) Miño y Dávila. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía. UBA, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *El desacuerdo. Política y filosofía.* Ediciones Nueva Visión, 1996.

RANCIÈRE, Jacques *El odio a la democracia*. Amorrortu, 2006.

RAMOS MARTIN, Luis. La Acrópolis de Atenas. 1 octubre, 2015. En Arquitectura/ En: https://www.thelightingmind.com/la-acropolis-de-atenas/ Recuperada, 30 de octubre de 2022.

RICOEUR, Paul. *Freud: una interpretación de la cultura.* Siglo Veintiuno Editores, 1987.

RIPOLL, Juan Cruz. *Bergson. El Tiempo como duda.* Filosofía.com (disponible), 2021. En:https://filco.es/bergson-el-tiempo-como-duda/ Recuperado. 25 de octubre de 2022.

RIQUELME, Graciela Clotilde. *Deuda social educativa con jóvenes y adultos: entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión* - 1a ed. Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2018. En: www.filo.uba.ar Recuperado 20 de mayo de 2022.

RIVAS, Axel. Inclusión y justicia educativa. En: EDUCAR- Córdoba. Entrevista, 28 JUNIO, 2015. Recuperada, 08 de agosto de 2022.

RIZO GARCÍA, Marta y ROMEU ALDAYA, Vivian Leticia. Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XII, núm. 24, diciembre, 2006, pp. 35-54 Universidad de Colima, México. En: https://www.redalyc.org/pdf/316/31602403.pdf- Recuperada, 08 de agosto de 2022.

SÁNCHEZ RIAÑO, Federico y MORA, Aura Isabel. Epistemologías del fuego, una propuesta a partir del pensamiento ancestral. En Revista de Derecho y Ciencias Sociales. Misión Jurídica, 12, (16).281-308, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno y PÈREZ GÓMEZ, Ángel. La *enseñanza, su teoría y su práctica.* Akal, 1983.

SACRISTÁN, Gimeno y PÈREZ GÓMEZ Ängel, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. 1992.

SALEME, Maria. Prólogo. En: Camillioni, Litwin et al. (1996) (Eds.) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, 1996.

SANCHEZ BRAVO, Eugenio. Georeferencia de los Presocráticos Griegos. Mapa, 08 de octubre de 2010 En: https://auladefilosofia.net/2010/10/08/indice-de-presocraticos/ (Disponible) Recuperada, 18 de febrero de 2023.

SERRES, Michel *Pulgarcita.* Fondo de Cultura Económica, 2013.

SHARP, Rachel. *Conocimiento, ideología y política educativa*. Akal, 1988.

SHEARER, Rick. Theory *to practice in Instructional Design*. In M. G, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, 1984.

TAMAYO, Manuel. El análisis de las políticas públicas. En R. Bañon y E. Carrillo, La nueva administración pública (pp. 281-312). Alianza, 1997.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. La *Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar*. Ediciones España: Morata, 2011.

VENTURA EDUCACIÓN Principales filósofos de la Historia (Materiales didácticos) En: https://vaventura.com/asignatura/filosofia-bachillerato/principales-filosofos-la-historia, 2016. Recuperada, 26 de octubre de 2022.

VERNANT, Jean-Pierre. El *origen del pensamiento griego.* 4 ed. Siglo XXI, 2003.

VERNANT, Jean-Pierre. El *Origen del Pensamiento Griego*. S.XXI, 1992.

VERNANT, Jean-Pierre Mito *y Pensamiento en la Grecia Antigua.* Ariel Filosofía, 2013.

WIESSNER Polly. Embers of Society: Firelight Talk among the Ju/hoansi Bushmen. *PNAS,* 22 de septiembre de 2014. En SINC: Las historias alrededor del fuego influyeron en nuestra evolución cultural y social (agenciasinc.es) Recuperada el 01 de noviembre de 2022.

YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn y ROBERTS, Martin. Knowledge and the future school: Curriculum and social justice. Londres: Bloomsbury, 224 p, 2015.

YOUNG, Michael. Perspectivas en la educación y la sociedad. En: Sharp, R. (1988) (Ed.), 1977. Conocimiento, ideología y política educativa. Akal, 1977.

ZANGARA, Alejandra y SANZ CABRERA, Teresa. Aproximaciones al concepto de interactividad educativa. Universidad Nacional de la Plata (UNLP) Argentina, 2012 En Anuario "I Jornadas Iberoamericanas de Difusión y Capacitación sobre Televisión Digital Interactiva". pp. 83-92.http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25943/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y Recuperada, 10 de junio de 2022.

ŽižEK, Slavoj. *Cómo leer a Lacan*. Paidós ([2006] 2008).

ŽižEK, Slavoj. *El acoso de las Fantasías*. Siglo XXI, 2009.

SOBRE A AUTORA

Susana Copertari

Es doctora en Educación por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Es magíster y especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica Nacional. Es licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Es Diplomada en Filosofía Política (2020-2021) EduRed- (Enrique Dussel con Mención Honorífica, (México). Se formó como Tutora Virtual “Affective E Learning’’ por la (UNR) en la Universidad de Granada España (Grupo TEIS) (2013-2014). Es Directora de la Maestría Interinstitucional sobre Estudios en Construcción de Ciudadanía por la FHyA- UNR junto a UNLu y UNSJ. Investigadora de Ciencia y Tecnología (UNR) desde (1994 y continua). Es docente investigadora asesora y directora de Proyectos de Investigación por la UNR y de Extensión. Es Docente de Posgrado en la Universidad Nacional de Rosario y Universidad Tecnológica Nacional (especialización, maestrías y doctorado en educación). Es Docente de la Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje por la FCP y RRII -UNR y de Tutorías Pedagógicas en el Campus Virtual

UNR. Es Docente de Seminarios de posgrado en la UNR cohorte extranjeros. Es integrante del Comité Editorial de la Revista Científica en Educación (San Pablo- Brasil). Es miembro del Comité Asesor de la Revista de la Escuela de Cs de la Educación (FHyA) UNR. Es árbitro de la Revista Científica Educación Superior (UNTREF), UNL, Cognición, Itinerarios Educativos, Aula 3, otras. Miembro de la Red Interamericana de Educación Docente – OEA, Washington y Red Iberoamericana de docencia (IIPE/UNESCO). Miembro de la Comisión Asesora Internacional del Club de Investigadores (Sede Central -UCE-Ecuador). Mentora de Liderazgo Educativo en la Red Ecuatoriana de Pedagogía. (Ecuador). Es Presidenta de La Techné Educativa Asociación Civil (Consultoría y Asesoramiento); Integrante de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA- Argentina).

Es autora de Libros: “La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza” Laborde Editor y UNR (2010), Compiladora en colaboración con Silvia Morelli (2013) y Co- autora (cap. 2 y 7) del Libro “Experiencias de prácticas de enseñanza universitaria” Laborde Editor y (UNR); Compiladora en colaboración con Natalia Sgreccia (2018) y autora (Cap.1) del Libro “Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias Educativas innovadoras” Laborde Editor y UNR. Coordinadora del libro ¿Que Escuela para la Postpandemia? Junto a F. Avendaño. Autora y Co- autora de libros, capítulo de libros; artículos en revistas científicas y académicas indexadas nacionales y extranjeras. Es Evaluadora de Carreras por CONEAU (UNR). Es Directora, co directora y evaluadora de tesis de grado y posgrado (Maestrías y Doctorados). Fue Consejera Directiva Docente Electa (2014-2017) en la FCP y RRII (UNR). Fue directora co- fundadora/editora de la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FHyA (UNR) indexada (2005 a 2017) Nivel 1, Laborde Editor. Fue Directora Provincial de Innovaciones Educativas (2017-2019) Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Fue Coordinadora del Plan Vuelvo a Estudiar Territorial y Virtual de inclusión socio educativa (2014-2017). Fue Formadora de Formadores de tutores virtuales en el enfoque afectivo e inclusivo (2014-2019). Fue Representante de Educación a Distancia por el Ministerio de Educación Santa Fe ante el Consejo Federal de Educación en Ministerio

Educación y Deporte Nación (2016-2019). Contacto:susycopertari@gmail.com. ORCID-https://orcid.org/0000-0002-7733-205X

ÍNDICE REMISIVO

A
Abordaje transdisciplinario
Accesibilidad
Acropolítico
Affective e-Learning
Alta disposición tecnológica
Antropoètico
Antropolitico
Antropología de las políticas públicas
Ambientes de Aprendizaje
Arché
Arjè
Ãpxń
Aprendizajes Emergentes
Aprendizaje invertido
Aprendizaje mixto
Aprendizaje relevante
Aprendizaje significativo
Aprendizaje ubicuo
Aula invertida
Azaroso

B
Bimodal
B-learning
Bildung
Buena Enseñanza

C
Cambio tecnológico
Calidad Social Educativa
Celular
Cibercultura
Ciberespacio
Ciudadanía Digital
Conectividad
Concientización
Conciencia crítica
Conocimiento poderoso
Constructores de Otredad
Comunicación
Crisico
Contenidos hiperinflacionarios
Complejidad
Cultura Digital
Currículum hiperinflacionario
Currículum minimalista
Chatear
Clic

D
Democratización Educativa
Desigualdades
Design thinking
Deuda Social Educativa
Dialéctico
Dialógico
Didáctica
Didácticas Emergentes
Didácticas Lúdicas
Didácticas Transmedias
Didáctica en Vivo
Didáctica del Arjè
Digitalización
Disposición tecnológica

Dispositivo tecnológico
Disruptivo

E
Educación Asincrónica
Educación Bancaria
Educación Bimodal
Educación de Jóvenes y Adultos
Educación como Práctica Social y Política
Educación Decimonónica
Educación a Distancia
Educación Emancipadora
Educación Híbrida
Educación Liberadora
Educación Mercadotécnica
Educación Virtual
Educación Digital
Educación Sincrónica
Ensamble
Enseñanza Colaborativa
Enseñanza Poderosa
Educación virtual
e-Learning
Elemento primordial (origen)
Entropía
Entornos de Aprendizaje
Entorno Virtual
Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA).
Envión
Emancipación
Episteme
Epistemología del Fuego
Escuela Institución Social
Estado Benefactor
Etnografía
Evaluación Colaborativa
Excluidos
Expansivo

F
Flipper classroom
Fuego

G
Gamificación
Game
Genial.ly
Gobiernos Progresistas
Gubernamentalidades
Gubernamentalidad Neoliberal
Gubernamentalidad Progresista
Acropolítica
Gubernamentalidad Democrática
Asistencialista

H
Heráclito
Híbrida
Hiperinflación de contenidos
Homo Dei
Homo Digital
Homo Digitalis
Homo Sapiens
Homo Lúdico
Homo Virtus
Homo Virtual

I
Iconografía
Incierto

Incluídos
Inclusión genuina
Inframundo
Infografía
Innovación educativa
Innovación disruptiva
Innovación incremental
Innovación de mejora continua
Innovación pedagógica
Innovación revolucionaria
Inmersivo
Inteligencia artificial
Interdisciplinario

J
Justicia Curricular
Justicia Educativa
Justicia Pedagógica

K
Kairós

L
Learning
Logos
Lo Real
Lo virtual

M
Marginalidad Educativa
Mayéutica Interdisciplinaria
Meet
Mediaciones tecnológicas
Meme
Mito
Minimalista
Motivación Intrínseca
Motores culturales
Moviente Educativo
Multiverso

N
Noctilucas

O
Objetos Culturales
Oráculo Pagano
Otra Educación

P
Paddle
Pedagogía de la Complejidad
Panóptico
Pedagogía de la Virtualidad
Pensamiento Acropolítico
Pensamiento Algoritmico
Plataforma Moodle
Plan Vuelvo a Estudiar Virtual
Planetario
Políticas Educativas de Respeto a las Diferencias
Políticas Públicas Socio Inclusivas
Praxis
Praxis en Noctilucas
Presocráticos
Proyecto de acción sociocomunitarios
Portal
Portales intergalácticos
Pulgarcita

Q
Quemar lo obsoleto

R
Realidad aumentada
Red Colaborativa de Enseñanza y Aprendizaje
Redes Sociales
Realidad invertida
Revolución mental
Realidad virtual

S
Saber saber
Saber didáctico
Saltar
Simbólico
Simplicidad
Sistemas de información
Subjetividades Plurales
Subjetividad Política
Sujeto de la Praxis
Subjetividad Política

T
Techné
Techné Educativa
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
Tecnología Educativa
Tecnología Digital
Transdisciplinario
Tutor Virtual Afectivo e Inclusivo.

U
Ubicuo
Umbral

V
Videojuegos Serios
Vigilar y Castigar
Virtualización de la Enseñanza
Visión mecanicista

W
Web

Z
Zoon politikon
Zoom

ISBN 978-65-5388-111-2